

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الطائف

كلية التربية – قسم علم النفس

وجهة الضبط والأسلوب المعرفي والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم

إعداد

الطالب/ محمد بن سعيد بن سعد العلياني

إشراف

الدكتور / محمد محمود خليل سعودي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك بقسم علم النفس بجامعة الطائف

متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

الفصل الأكاديمي الثاني

1432هـ - 2011م

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَلَقَد كَرَّمنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي البَرِّ وَالبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً)

(الإسراء / آية70)

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة : وجهة الضبط والأسلوب المعرفي والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم

أهداف الدراسة : 1- هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

2- التعرف على العلاقة بين كل من وجهة الضبط والأسلوب المعرفي ، وجهة الضبط والعجز المتعلم ، الأسلوب المعرفي والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة .

منهج الدراسة : اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (دراسة مسحية مدرسية)

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى مجموعة الطلاب العاديين وبلغ عددهم 117 طالبا بالمرحلة المتوسطة، الثانية – مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وعددهم 89 طالبا بالمرحلة المتوسطة

الأدوات المستخدمة : مقياس وجهة الضبط (إعداد الباحث) ، اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) (إعداد الفرماوي، 1985) ، مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحث)

الأساليب الإحصائية المستخدمة : اختبار كا^2، اختبار ت للفروق بين المجموعات المستقلة ، معامل ارتباط فاي ، معامل ارتباط بيرسون ، معامل الارتباط الثنائي غير الحقيقي

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى أنه :

١ –توجد فروق دالة عند مستوى دلالة 0,01 في وجهة الضبط بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين، وهي تشير إلى أن العاديين يميلون لأن يكونوا ذوي وجهة ضبط داخلية بينما ذوي صعوبات التعلم يميلون لأن يكونوا ذوي وجهة ضبط خارجية .

٢ –توجد فروق دالة عند مستوى دلالة 0,01 في الأسلوب المعرفي (التروي– الاندفاع) بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين في بعدي الزمن وعدد الأخطاء وهي في اتجاه العاديين في الزمن وفي اتجاه ذوي صعوبات التعلم في عدد الأخطاء وهذا يشير إلى أن العاديين يستغرقون وقتاًأطول وعدد الأخطاء أقل وهو ما يشير إلى التروي، بينما ذوي صعوبات التعلم يستغرقون وقتاً أقل وعدد الأخطاء أكبر أي أنهم مندفعين

٣ –توجد فروق دالة عند مستوى دلالة 0,01 في العجز المتعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين، في اتجاه ذوي صعوبات التعلم في الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر إحساسا بالعجز مقارنة بالعاديين.

٤ –لا توجد علاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى عينة الدراسة ، فالأسلوب المعرفي بوجه عام لا يرتبط بوجهة الضبط ، فقد توصلت الدراسة إلى أنها دالة عند العاديين في بعد عدد الأخطاء عند مستوى دلالة 0,01 وغير دالة في بعد الزمن كما أنها غير دالة في عينة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يشير إلى أن الأسلوب المعرفي بوجه عام لا يرتبط بوجهة الضبط ، لكن أشارت النتائج بوجه عام إلى ميل المندفعين لأن يكونوا ذوي وجهة ضبط خارجية .

٥ –توجد علاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة ، فقيمة معامل الارتباط موجبة ودالة عند العاديين وذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة 0,01 بما يعني أنه كلما اتجهت وجهة الضبط لأن تكون خارجية زاد احتمال الإصابة بالعجز المتعلم .

٦ –توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) و العجز المتعلم لدى عينة الدراسة ، فقيمة معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والعجز المتعلم عند العاديين غير دالة سواء في الزمن أو عدد الأخطاء، بينما في عينة ذوي صعوبات التعلم وجدت علاقة موجبة بين عدد الأخطاء والعجز المتعلم وهذا يعني أنه كلما زاد عدد الأخطاء زاد الشعور بالعجز المتعلم، بينما في الزمن وجدت علاقة دالة سالبة مع بعد العجز الدافعي، ولم توجد علاقة دالة مع بقية الأبعاد، وهذا يشير إلى ارتباط عدد الأخطاء بالعجز المتعلم أكثر من ارتباط الزمن به.

Abstract

Study Title: A locus of control and cognitive style and the Learning helplessness of intermediate students with learning Disabilities

Objectives of the study: 1) The purpose of this study was to investigate the Differences in locus of control and cognitive style (reflective / impulsivity)and Learning helplessness to the learner with learning disabilities and ordinary.

2) Know the relationship between each of locus of control and cognitive style (reflective / impulsivity) , locus of control and Learning helplessness and cognitive style (reflective / impulsivity)and Learning helplessness

Methodology: This study followed a descriptive approach

Study Sample: The study sample consisted of two groups(117) from ordinary middle school students, (89)from students with learning disabilities.

Tools used: locus of control , cognitive style and the Learning helplessness scales are used

Statistical methods used: chi- square,, t-test for differences between independent groups, correlation coefficient phi , Pearson correlation coefficient, Point- biserial corr.

Results:

The study found that:

1 - There are significant differences at the level of significance 0.01 at the Locus of control between middle school students with learning disabilities and others out of the ordinary, which indicates that the ordinary tend to be with the Locus of internal control, while people with learning disabilities tend to be those with a destination Locus Of External Control .

2 - There are significant differences at the level of significance 0.01 in the Cognitive Style (Reflection – Impulsivity) among middle school students with learning disabilities and others out of the ordinary in the dimension of time and the number of errors is in the direction of ordinary time and in direction with learning disabilities in the number of errors and this indicates that the ordinary taking far longer and less number of errors, which refers to the measured, while those with learning disabilities are taking far less time and the number of mistakes any more they are motivated

3 - There are significant differences at the 0.01 level of significance in the deficit between the educated middle school students with learning disabilities and others out of the ordinary, in the direction of people with learning disabilities in the dimensions and total score, which means that students with learning disabilities more than a sense of helplessness in ordinary .

4 - There is no relationship between the locus of control and cognitive style (Reflection – impulsivity) in a sample of the study, the cognitive style in general not associated with locus of control the study found that they function at the ordinary after the number of errors at the level of significance 0.01 and non-function in the post- time as it is not a function in a sample of people with learning disabilities, which indicates that the cognitive style not associated with locus of control , but in general is found relationship between the impulsivity and locus of external control

5 - There is a relationship between a locus of control and learned helplessness among a sample study, the value of the correlation coefficient is positive and significant at ordinary people with learning disabilities at the 0.01 level of significance, which means that whenever the locus of control tended to be foreign, the more likely the learned helplessness.

6 - There is a relationship between the cognitive style (reflection – impulsivity) and learned helplessness in a sample study, the value of the correlation coefficient between the cognitive style (reflection / impulsivity) and learned helplessness when ordinary non-function, either in time or number of errors, while in the sample of people with learning disabilities and found positive relationship between the number of errors and learned helplessness and this means that the greater the number of errors increased sense of learned helplessness, while at the time and found a correlation between negative with the motivational deficit dimension , There was no relationship function with the rest of the dimensions, this refers to the association of the number of errors disability of the learner more than a link time tags.

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه ، فهو القائل في كتابه : (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ) (سورة إبراهيم: الآية 7) ، والصلاة والسلام على نبيه الأمين القائل: " من لا يشكر الناس لا يشكر الله " (سنن الترمذي ، حديث صحيح)، وبعد:

فأما وقد أنهيت هذه الدراسة فإنني أجد من الواجب أن أسند الفضل إلى أهله وفاء وعرفانا ، فأتقدم بوافر الشكر والتقدير لهذا الصرح العلمي الشامخ جامعتي جامعة الطائف معقل الأصالة ومنبع الرسالة ممثلة في معالي مديرها الأستاذ الدكتور عبد الإله باناجه كما أتقدم بالشكر لكلية التربية ممثلة في عميدها الدكتور محمد الفعر ومنسوبيها.

ولأنه يجب أن ينسب الفضل لأهله لذا أتقدم بالشكر إلى سعادة أستاذي الفاضل الدكتور / محمد محمود خليل سعودي الذي لم يبخل علي بوقته ، وجهده ، وتوجيهاته واقتراحاته التي كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذه الرسالة ، فشكرا له على ما قدم ،وله مني وافر التقدير ، والاحترام ، والعرفان .

وأتقدم بالشكر إلى الدكتور بندر بن عبد الله الشريف ، له مني الاعتراف والتقدير ، **وأشكر الدكتور غالب المشيخي رئيس قسم علم النفس ،** والشكر موصولا إلى الدكتور محمد الشمراني ، وإلى الدكتور وليد أبو المعاطي ، والدكتور علاء الشعراوي ،والدكتور حمدان محمود محمد ، وإلى الدكتور ناصر خطاب من كلية المعلمين بجدة ، والدكتور محمد محمود حساني جامعة الباحة ، والدكتور سعد بن هاشم العلياني جامعة الجبيل والدكتور السيد سكران جامعة الملك خالد لما قدموا لي من تعاون أسهم في الرسالة .

كما أشكر كلاً من الدكتور / بندر بن عبد الله الشريف من جامعة الطائف و الدكتور جمال فرغلي الهواري من جامعة حائل على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة مما كان له كبير الفائدة لها .

وشكر خاص إلى الدكتور يزيد أبو ملحة المشرف العام على مدارس الأمجاد الأهلية بجدة على ما زودني به من مراجع وكتب وإرشادات كان لها الدور البارز في الرسالة .

كما أشكر كلا من الدكتور خالد التميمي بإدارة التعليم بجدة قسم التدريب التربوي ، والدكتور عبد الرحمن زمزمي بمعهد النور بجدة لما قدما لي من مراجع واقتراحات قيمة .

وأشكر شقيقي علي على مشاركته لي هموم دراستي ورسالتي من بدايتها إلى نهايتها ، وشكر وتقدير خاص للزميلين : محمد حاسن الخثعمي ، وسعيد سهلان العلياني على تقديم العون واهتمامهما ومشاركتهما لي هموم الدراسة .

شكر خاص لمنسوبي المدرسة السعودية الابتدائية عام 1431/1430 هـــ وعلى رأسهم مديرها الفاضل الأستاذ / سالم صالح باحشوان والزملاء كل من : علي منصور الجعفري ، محمد أحمد باسلوم،سعيد عجلان الشهري ، عبد الله صالح العمري

ولا يفوتني أن أشكر الزملاء مديري المدارس ومدرسي الصعوبات والطلاب في المدارس التي تم تطبيق أدوات الدراسة بها على تعاونهم أثناء تطبيق الأدوات على العينة الاستطلاعية والكلية

وأسجل بكل صدق اعتذاراً صادقاً لمن نسيت أن أذكره فأشكره ....داعياً الله جل وعلا أن يكتب له الأجر والثواب ،،،

ختاماً أسأل الله عز وجل أن ينفع بهذه الرسالة كل من يقرأها أو يحتاج إليها

الباحث

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

23	قيمة معامل ارتباط فاي بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) عند ذوي صعوبات التعلم	144
24	قيمة ر ودلالتها للارتباط بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)	145
25	قيمة **rb** ودلالتها للارتباط بين وجهة الضبط والعجز المتعلم عند العاديين	147
26	قيمة ر ودلالتها للارتباط بين وجهة الضبط والعجز المتعلم	148
27	قيمة ر ودلالتها للارتباط بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والعجز المتعلم	149

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: مقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على من حمل مشعل العلم للورى ، والذي نستقي منه المعرفة والخلق الرفيع إلى يوم الدين وآله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً وبعد

نعيش اليوم عصر الثورات المعرفية ، في كل مجال من مجالات الحياة ، وفي ظل هذه الثورات والتطلعات غير المحدودة أصبح حرياً بنا – نحن العاملين في مجال التربية والتعليم – أن ننتبه إلى الواقع الذي نعيش فيه ، فنحن نتأثر لا محالة بما يدور حولنا من نظريات واكتشافات وأبحاث وعلوم ، لذلك فلزاماً علينا أن نطور من طرقنا في التربية بما يؤدي إلى وصول أبنائنا الطلاب وخاصة ذوي صعوبات التعلم إلى ما ينقذهم من العجز والتبعية والاستسلام للحظ والظروف ، ويساعدهم على اتخاذ القرارات بروية وتأنٍ ، فنجعل منهم شريحة منتجة نافعة بإذن الله تعالى . وذلك بأن يتعاملون مع تلك المواقف بشجاعة ويتبنون حيالها القرارات المناسبة .

ظهر مصطلح صعوبات التعلم في بداية الستينات نتيجة لنقاش طويل بين المختصين في مجال الطب و علم النفس و التربية ، نشأ عنه إنشاء جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم في عام (1988)والتي توصلت إلى أن هذه الشريحة تشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين يحتاجون رعاية خاصة غير متضمنة للإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والانفعالية ، وتوصلت – هذه الجمعية أيضا – إلى أن استخدام مسمى صعوبات أفضل من استخدام الإعاقات الأخرى مثل إصابة الدماغ أو الخلل الوظيفي الدماغي البسيط أو عسر الكلام أو عسر القراءة أو الحبسة الرياضية. (الظاهر ، 2004م : 15-17)[1]

وقد أكدت الدراسات أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في زيادة مستمرة ، حيث ذكر بريان وبريان *(Bryan & Bryan,1986)* أن عدد الأطفال ذوي صعوبات التعلم زاد بنسبة 48% فيما بين 1971-1981 حيث وصل العدد إلى ما يقرب من 465000 طفل في الولايات المتحدة وفي البيئة العربية تراوحت نسبة ذوي صعوبات التعلم بين 7% و 26% حسب مصطفى كامل (1988م) و كمال أبو سمحة (1995م) و مجدي الشحات (1999م) وأحمد عاشور

[1] - اتبع الباحث في المراجع الآتي : المراجع العربية (المؤلف ، التاريخ : الصفحة) والمراجع الأجنبية (name , date:page)

(2002) أما في البيئة السعودية فقد كانت نسبة صعوبات التعلم النمائية 22,7 وصعوبات القراءة والكتابة والتهجي 20,6 وصعوبات الإنجاز والدافعية 19,6 حسب الدراسة التي أجراها فتحي الزيات(1989م) . في (سالم وآخرون ، 2003م : 22-23)

و حددها السيد (2008م) بـــ (31,54%) من عينة الدراسة .

ورغم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة ، إلا أن لديهم مشكلة أساسية تجمعهم جميعاً وهي عدم القدرة على التعلم بنفس الطريقة والكفاءة التي يتعلم بها أقرانهم العاديون ، وما يزيد الأمر غرابةً ودهشةً حول هؤلاء الطلاب هو أنهم يتمتعون بقدرات ذكائية عادية ، في حين أن أدا ءهم الأكاديمي ينخفض وبشكل ملحوظ عن مستوى القدرات الذكائية التي يمتلكونها . وبعضهم يواجه مشكلات جمة في تعلم الرياضيات ، في حين أن أكثرهم يعاني من مشكلات في تعلم وإتقان القراءة والكتابة . (الخطيب وآخرون ، 2007م :61)

وُيعَدُّ مفهوم وجهة الضبط *Locus Of Control* قاسم مشترك للعديد من النظريات الحديثة التي تناولت محددات السلوك الإنساني والتكيف بوجه عام.(حداد والأخرس ، 1998م : 235)

ويرى روتر *(Rotter, 1966)* أن لوجهة الضبط شكلين : وجهة الضبط الداخلية التي يميل أصحابها إلى عَدِّ أنفسهم مشاركين في الأحداث التي تمر بهم وأن جهودهم هي التي تتوسط في نتائج المواقف السلبية / الإيجابية التي يعيشونها ، ووجهة الضبط الخارجية التي يعزو أصحابها أسباب مواقفهم الحياتية إلى الحظ والصدفة بدون تحمل للمسؤولية من قبلهم .
في (كارول و أريك *Carol & Eric 2004 : 33)*

ومن الدراسات التي تناولت وجهة الضبط مع بعض المتغيرات دراسة ***(Rogers & Saklofske*** ***,1985)*** ، دراسة ***(Lewis & Patterson,1989)*** ، دراسة ***(Pintrich et al , 1994)*** دراسة المناعي (1998م) ، دراسة المطيري (2007م) ، دراسة ***(Goodman & Leggett*** , 2007) حيث درست الفروق في وجهة الضبط بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

كما رأى (جبريل ، 1996م :369) أن لوجهة الضبط الداخلية أهمية لدى الطلاب وذلك من أجل تحسين تحصيلهم الدراسي وتكيفهم لتنمية خصائص إيجابية لديهم مثل دافع الإنجاز .

وكذلك قال *(Rotter,1966)* أنه إذا أدرك الفرد التدعيم الذي يترتب على سلوكه فإن قوة أو ضعف صدور السلوك عنه في المواقف المشابهة يتوقف على إيجابية التدعيم وسلبيته ، فعندما يرى الفرد أنه غير قادر على التحكم بسلوكه وأن هناك عوامل خارجية لا يستطيع السيطرة عليها مثل

الحظ والصدفة والقدر فإن احتمال حدوثه في المواقف المشابهة في المستقبل يصبح احتمالاً ضعيفاً .
في (*Sarah , 1988 : 27*)

وتشير عدم قدرة الأفراد على التحكم في مجريات الأحداث والأمور (على المستويات المعرفية ، والدافعية ، والانفعالية) إلى وجود عجز وضعف في أدائهم وانخفاض الفعالية العقلية والشعور باليأس والتشاؤم بما يجعلهم يبدون أدنى درجة من الطموح ، كما يخشون الفشل ، ويستسلمون للعقبات التي تواجههم ، ومن أجل تحقيق قدر مناسب من التوافق لابد أن تكون نظرة الإنسان إلى الحياة نظرة واقعية ، وأن تتوافر لدى الشخص مجموعة من السمات الشخصية من أهمها التفكير العلمي والمسؤولية الاجتماعية ، وأن يكون مفهومه عن ذاته متطابقا مع واقعه .
(الدهراوي و الكبيسي ، 2000م : 205)

وهذا ما تناولته بعض الدراسات حيث درست العلاقة بين وجهة الضبط الخارجية والعجز المتعلم وبعض المتغيرات مثل دراسة *(Rogers & Saklofske , 1985)* ، ودراسة جبريل (1996م) ، ودراسة زيدان (1997م) ، ودراسة حداد و الآخرس (1998م) .

و على وجه الخصوص فقد دخل مفهوم الأساليب المعرفية إلى مجال علم النفس المعرفي بعد الحرب العالمية الثانية كنتيجة لتراكم البحوث النفسية في مجال الفروق الفردية والتمايز النفسي ، حيث أظهرت نتائج الدراسات وجود فروق بين الأفراد في طريقة تناول المعلومات ومعالجتها ، وأن مثل هذه الفروق ترتبط بجوانب الشخصية إلى حد ما .
(الزغول و الزغول ، 2008م : 84)

و يقوم النموذج المعرفي على افتراض رئيسي مفاده أن سلوك الشخص يعتمد على العمليات المعرفية لديه ، وتشمل العمليات المعرفية : التفكير ، وحل المشكلات ، ومعالجة المعلومات ، واتخاذ القرارات ، والتعليل ، والتخيل . (الحديدي و الخطيب ، 2005م : 41)

ولا تقتصر الأساليب المعرفية في مفهومها على الجانب المعرفي فقط من الشخصية بل تُعَدُّ مؤشرا مهماً في النظر إلى الشخصية نظرة كلية تتضمن جميع أبعادها ، (الفرماوي ، 1994م : 9)

والبنى المعرفية كما رأت قطامي(2003م : 213) تسهم في جعل الأفراد أكثر انضباطا وتحكما في العمليات الذهنية مما يجعلهم أيضا أكثر توجها نحو الهدف .

وإذا راعى المربون الأساليب المعرفية للطلاب أثناء التدريس فلن تكون هناك ضرورة لتخفيف المحتوى أو إعادته دون توقف أو دون نهاية .حيث أورد وايرنر *(Wirner, 2002)* أنه

بعد معرفة المربين المزيد عن عمل العقل البشري يجب التوفيق بين المادة التي تدرس (المحتوى) والأساليب المعرفية لدى الطلاب بدلا من استخدام الطرق العلاجية ، وإذا ما وجدنا التوافق الصحيح ، فإن الرسالة التي نرسلها للطلاب الضعفاء هي : يمكنك أن تكون طالبا ناجحا .
(وايرنر ، 2002م :8)

ويرجع الفضل في اكتشاف أسلوب(التروي — الاندفاع) إلى كاجان ورفقائه *Kagan, et. Al ,* عام (1966) عندما لاحظوا أثناء اهتمامهم بأساليب تكوين المدركات باستخدام اختبار تكوين المدركات أن إنتاج المفاهيم التحليلية على هذا الاختبار قد ارتبطت بالميل لتأخر الحكم الإدراكي ، فقد كان المفحوصون أكثر ميلا إلى تأخير الأحكام الإدراكية ، فتوصلوا إلى أن الأطفال ذوي الاتجاه التحليلي يميلون باستمرار إلى تأمل البدائل المتاحة للحل و يهتمون بالبحث عن الإجابة الصحيحة فتكون الأخطاء عندهم أقل ، ووجدوا أن الأطفال ذوي الأسلوب الاندفاعي يهتمون بعامل السرعة مما يقلل الإجابات الصحيحة لديهم .
في (جوديث *Judith , 1995:87)*

و ذكر (عجوة ، 1989م :49) أن كاجان وكوجان *(Kogan & Kagan,1970)* رأيا أن الميل لإنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدرتهم بالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج في اختبار *(MFFT)* وبذلك فإن الطفل الذي يشك في قدرته — ولكنه يرغب في إنكار هذا الشك — سيسلك باندفاعية ، وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشل وليس لديه ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح مترويا .

ومن الدراسات التي درست العلاقة بين الأسلوب المعرفي وبعض المتغيرات وتوصلت إلى علاقة بين تلك المتغيرات دراسة الصراف (1987م) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الأسلوب المعرفي والتحصيل الدراسي لصالح المتأملين ، ودراسة الصراف وشريف (1987م) والتي توصلت إلى استقلال المتأملين في مواجهة المواقف المختلفة ، كما توصلت الدراسة إلى أن أداءهم فاق أداء المندفعين ، دراسة كامل (1988م) ، دراسة *(Richards, et. Al, 1990)* ، دراسة *(Handen & Valdes, 2007)* ، دراسة السيد (2008م) ،

وظهر ذلك في الدراسات التي درست العلاقة بين وجهة الضبط و الأسلوب المعرفي مثل دراسة *(Montgomery & Finch, 1975)* ، و دراسة *(Paulsen & Feldman , 2005)* ، ودراسة *(Mikaza & Peter, 2006)* .

ولا تختلف أساليب الطلاب من حيث إدراك طبيعة العوامل المسؤولة عن النتائج الإيجابية أو السلبية التي يتعرضون لها وذلك تبعاً للموقع *Locus* فقط : أي مدى تعلقها بالفرد فتكون عوامل ذاتية ، أو تعلقها بالظروف أو الناس الآخرين فتكون عوامل خارجية ، أو الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) في التعامل مع تلك المواقف ، بل تختلف أيضاً من حيث إدراك الفرد لمدى شمولية آثار تلك المواقف ، فإما أن يدركها على أنها ذات تأثير شمولي أي تؤثر على مختلف جوانب حياة الفرد ، أو ذات تأثير محدود يقتصر على نوع معين من المواقف والحوادث ، وهذا ما يفسر بالعجز المتعلم لدى الطلاب . (الحوشان ، 2005م : 37-38)

ففي عام (1965م) اكتشف سليجمان وزملاؤه *Sligman, et. al,* بالصدفة ظاهرة العجز المتعلم ، وذلك عندما كانوا يدرسون العلاقة بين الخوف الشرطي والتعلم الإجرائي على الكلاب باستخدام التعلم الشرطي لبافلوف ثم طبقت على حيوانات أخرى ثم تم تطبيق نظرية العجز المتعلم على السلوك البشري ، ويرى سليجمان وزملاؤه أن هناك تماثلاً ملفتاً بين العجز المتعلم لدى الحيوانات والآدميين المكتئبين ، واستنتجوا أن الشعور بالعجز المتعلم يعد أمرا مركزيا بالنسبة للاكتئاب . (المرجع السابق : 35-36)

ولقد توصلت دراسة *(Rogers & Saklofske, 1985)* ،ودراسة أبو السميد (1992م) ، ودراسة *(Settle & milich, 1999)* ، و دراسة أغبارية (2000م) ، و دراسة *(Valas, 2001)* ، ودراسة جبارين (2005م) وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في العجز المتعلم .

ورأت أبرامسون وزملاؤها *Abramson , et. al,* أن الفرد الذي يعزو الأحداث السلبية (بما فيها العجز) إلى أسباب ذات طبيعة ثابتة وتأثير شمولي فإنه يكون أكثر عرضة للإصابة بحالة العجز المتعلم من الفرد الذي يستخدم الأسلوب المعاكس بحيث يردُّ فيه تلك الأحداث إلى أسباب خارجية متغيرة ومحدودة التأثير . في (الحوشان ، 2005م : 37-38)

ولأن التربية الحديثة بدأت تبحث عن أسباب إخفاق بعض أبنائنا الطلاب في تحصيلهم الدراسي ، والتعامل مع المواقف المختلفة بإرادة ومواجهة ، وعدم الاستسلام للعقبات التي تواجه أبناءنا الطلاب في حياتهم الدراسية والعامة ، ولما لوجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والعجز المتعلم من أهمية في التحصيل وتعامل الطالب مع البيئة المحيطة ، ولعدم توصل الباحث من خلال بحثه إلى دراسة تطرقت لتلك المتغيرات مجتمعة فقد رأى الباحث أن يتناولها بالدراسة سائلاً الله أن يكتب بهذه الدراسة النفع والفائدة .

ثانياً: مشكلة الدراسة :

من حقوق أبنائنا الطلاب أن يتم البحث لهم عن الطريقة المناسبة التي تجعل منهم أعضاء فاعلين في المجتمع ، ولهذا شُغِل الباحثون بالصفات المُمَيِّزَةُ لذوي صعوبات التعلم – كغيرهم من الطلاب – وذلك لوضع البرامج العلاجية التي يمكن من خلالها التعامل بشكل جيد مع هذه الفئة من الطلاب ، فالمجتمعات لا تتقدم بالصناعات فقط ولكن علاوة على ذلك بتنمية الأفراد والبحث لهم عن الطرق الموصلة بهم إلى النجاح سواءً في الدراسة أو الحياة العامة وتعاملهم مع ما يحيط بهم .

ويؤكد علماء التربية على أهمية الوفاء بمتطلبات الطلاب الحسية ، والعقلية ، والنفسية ، والاجتماعية ، لينمو الطالب سوياً بعيداً عن المعوقات والاضطرابات والأمراض النفسية ، فالطالب الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه ، ولا عن ما يدور بينه وبين الآخرين ، قد يقع في كثير من المشكلات التي تؤدي به إلى الانزواء والسلبية ، والنظرة السيئة للمجتمع ، والدونية ، والتي قد تؤدي به إلى الإخفاق والفشل في حياته الدراسية والعامة .

وتمثل مشكلة صعوبات التعلم تهديداً صريحاً يقف حائلاً أمام نجاح العملية التعليمية ، ومن ثم تؤدي – صعوبات التعلم – بشكل أو بآخر إلى قدر من الفاقد في ناتج العملية التعليمية .
(محمد ، 2006م : 3)

وقد يتبادر إلى ذهن العامة من الناس بأن مشكلات الأفراد ذوي صعوبات التعلم هي مشكلات خيالية أو مصطنعة ، أو أنها ناتجة عن عدم محاولاتهم الجدِّيَّة ومثابرتهم للتعلم ، ورغم أن ذوي صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة ، إلا أن لديهم مشكلةً أساسيةً تجمعهم جميعاً وهي عدم القدرة على التعلم بنفس الطريقة والكفاءة التي يتعلم بها العاديون ، وما يزيد الأمر غرابةً ودهشةً حول هؤلاء الأفراد هو أنهم يتمتعون بقدرات ذكائية عادية ، في حين أن أداءهم الأكاديمي ينخفض وبشكل ملحوظ عن مستوى القدرات الذكائية التي يملكونها.
(الخطيب وآخرون ، 2007م :95)

ومن صفات الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن لديهم مشكلات في التفكير ، والاستدلال والذاكرة ، ومشكلاتٍ في تنظيم الأفكار والوصول إلى الحكم ، والقيام بالمقارنة ، والحساب والاستدلال المنطقي والتفكير المنطقي ، و التفكير الناقد ، وتأويل المدركات البيئية بشكل مختلف وتشويش المنبهات البيئية غير المناسب ، والتسرع في اتخاذ القرارات وبشكل غير مناسب .
(عبد العزيز ، 2005م :282)

ولوجهة الضبط كما رأى (جبريل، 1996م : 369) أهميةً لدى الطلاب من أجل تحسين تحصيلهم الدراسي، وتكيفهم لتنمية خصائص إيجابية مثل الدافع للإنجاز .

ولقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين وجهة الضبط الخارجية والعجز المتعلم فمن ذلك ما توصلت إليه دراسة إسماعيل (2001م) ودراسة حداد و الأخرس (1998م) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التفاؤل ومصدر الضبط الخارجي ، وأشارت دراسة جبريل (1996م) إلى وجود علاقة بين مركز الضبط الداخلي وارتفاع التحصيل ، كما أشارت دراسة زيدان (1997م) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد الضبط الداخلي والدافع للإنجاز ، وتوصل زيدان (1997) إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح البنين في بعد الضبط الداخلي .

ونجد هذا ينعكس على ذوي صعوبات التعلم فهم يبذلون جهدا أكثر من أقرانهم العاديين لأنهم يكافحون على جبهتين ، فجزء من طاقتهم النفسية والحيوية تتمركز حول مقاومة توترهم الداخلي ومشكلاتهم الشخصية ، وجزء من طاقتهم يتجه نحو كسب ثقة معلميهم وأقرانهم ، وقد تدفعهم الحياة المدرسية بما فيها من مطالب اجتماعية ونفسية إلى تكوين فكرة على أنهم أدنى من غيرهم ،مما يترتب على ذلك ألوانٌ من الضغوط النفسية والاجتماعية .(الظاهر ، 2004م : 37)

ولقد تناولت بعض الدراسات الفروق في وجهة الضبط بين ذوي الصعوبات والعاديين وكانت الفروق لصالح العاديين مثل دراسة *(Rogers & Saklofske , 1985)* ، ودراسة *(Lewis & Patterson , 1989)* ، ودراسة *(Pintrich, et. al, 1994)* ، ودراسة المناعي (1998م) ، دراسة المطيري (2007م)، و دراسة *(Goodman & Leggett, 2007)*

و ذكر (سالم وآخرون ، 2003م : 50-51) أنّ الأسلوب المعرفي(التروي – الاندفاع) يؤدي دوراً في تشكيل الصعوبة لدى الطلاب فالأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم أسلوب معرفي مندفع ، حيث يتميز الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالفشل الدائم في تحليل المهمة ، ويفشلون في التركيز داخل الفصل والتركيز على المهمة مما يؤدي إلى تدني المستوى التحصيلي ، ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أنهم أطفال ذوو قدرات سليمة ، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وأن هؤلاء يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة ، وحين يدرَّس لهم باستراتيجية أفضل أو حين يمكّنهم نضجهم من تطوير استراتيجية أكثر ملاءمة .

فقد توصلت دراسات تناولت الفروق في الأسلوب المعرفي بين المتروين والمندفعين مثل دراسة (الصراف (1987م) ، و دراسة كامل (1988م) ، ودراسة *(Richards, et. al, 1990)* ، ودراسة *(Handen & Valdes, 2007)* ، و دراسة السيد (2008م) إلى ميل ذوي صعوبات التعلم إلى الاندفاع ، كما قالت بأن المتروين لديهم عدد أقل من الأخطاء ، كما توصلت إلى أن العاديين يميلون إلى التأني بينما يميل ذوو صعوبات التعلم إلى الاندفاع .

كما توصلت دراسة *(Montgomery & Finch, 1975)* إلى وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي الاندفاع ووجهة التحكم الخارجي ، و توصلت دراسة *(Paulsen & Feldman, 2005)* إلى وجود علاقة دالة وموجبة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية وتوجيه الهدف الداخلي ، وتوصلت دراسة *(Mikaza & Peter, 2006)* إلى وجود علاقة بين وجهة الضبط الخارجية والأسلوب المعرفي الاندفاع .

وتمثل الأساليب المعرفية في الإدراك أساساً يعتمد عليه في دراسة الفروق الفردية في أسلوب التعامل مع مواقف الحياة الخارجية ، فلكل فرد أسلوبه الخاص في تنظيم ما يحتفظ به في ذاكرته ، ولذلك تعد معرفة خصائص ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساساً يعتمد عليه في التنبؤ بنوع السلوك ومن ثم مستوى التحصيل تقدماً أو تراجعاً .

فقد توصلت دراسة الصراف (1987م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع والتحصيل الدراسي لصالح المتأملين . كما أن الصراف وشريف (1987) توصلا إلى أن المتأملين كان مستوى تحصيلهم ومعدلهم التراكمي الدراسي بالجامعة أقل من مستوى تحصيل الاندفاعيين

وأشار كانينو *(Canino, 1981 :481)* إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا يتعلمون بالشكل المطلوب حتى عندما تتوافر لهم الفرصة لذلك ، وذلك لعدم إدراكهم العلاقة بين استجاباتهم والتعزيز الذي يحصلون عليه .

و من الدراسات التي تناولت الفروق في مستوى العجز دراسات تناولت الفروق في عزو الفشل إلى عوامل خارجية مثل دراسة أبو السميد (1992م) ، ودراسات تناولت الفروق في انخفاض العزو التشاؤمي لصالح العاديين مثل دراسة جبارين (2005م) حيث أشارت أن الطلاب الراسبين أكثر عرضة للإصابة بعجز التعلم يليهم ذوي صعوبات التعلم ، ودراسات قالت بالفروق في الفشل لصالح ذوي الصعوبات مثل دراسة *(Settle & milich, 1999)* ، كما أشارت دراسة *(Rogers & Saklofske, 1985)* إلى وجود فروق في الأداء لصالح ذوي التحصيل العادي ،

وأظهرت بعض الدراسات وجود فرق دال في استقرار العوامل التي عزا إليها الطلاب فشلهم بالنسبة للجنس فنسبة الذكور الذين عزوا فشلهم إلى عوامل خارجية أعلى من نسبة الإناث مثل دراسة أبو السميد (1992م) ، وأظهرت دراسات وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى القلق حيث كان الذكور أقل قلقا من الإناث مثل دراسة أغبارية (2000م) ، ودراسات توصلت إلى وجود فروق في انخفاض العجز المتعلم للمتأخرين دراسيا ، ووجود فروق في العجز المتعلم لصالح البنات حيث أظهر الأولاد عجزا أكبر من البنات حسب تقديرات معلميهم مثل دراسة *(Valas, 2001)* .

ودراسات أظهرت وجود علاقة بين وجهة الضبط الخارجية والفشل الدراسي (الذي يؤدي إلى العجز المتعلم)مثل دراسة المطيري (2007م) ، كما أشارت دراسة إسماعيل (2001م) ودراسة حداد و الأخرس (1998م) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التفاؤل ومصدر الضبط الخارجي ، وأشارت دراسة جبريل (1996م) إلى وجود علاقة بين مركز الضبط الداخلي وارتفاع التحصيل ، وأشار زيدان (1997م) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد الضبط الداخلي والدافع للإنجاز .

ومما سبق فإن وجهة الضبط والأساليب المعرفية والشعور بالعجز لها علاقة بالتباين الواضح بين ذوي الصعوبات وغيرهم من العاديين في أكثر من جانب من جوانب حياتهم الدراسية والحياة الاجتماعية ، فإذا أحسنت تنميتها فسوف تسهم في حل كثير من مشكلات المجتمع والتي أساسها العنصر البشري الذي يعتبر أساس التنمية الشاملة والتطور والتقدم .

ومن خلال عمل الباحث في التعليم مدرسا فوكيلا ثم مرشدا ومديرا راوده سؤالٌ هو: ما سبب رسوب عدد من الطلاب وتسربهم من المدارس وخاصة ذوي صعوبات التعلم ؟ ، رغم الجهود المبذولة ، والأموال المهدرة ، واستخدام التقنيات الحديثة ، وتطوير للمناهج ، ما هو الجزء المفقود في الحلقة التعليمية ؟ لماذا لا تكون المخرجات التعليمية حسب ما يخطط ويبذل لها ؟

ورغم أهمية هذا الموضوع علمياً وعملياً ، إلا أن الدراسات العربية السابقة – في حدود ما اطلع عليه الباحث – لم تتناول متغيرات الدراسة مجتمعة ، وهي وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والعجز المتعلم ، وكذلك لم تتم دراستها مجتمعة في المملكة العربية السعودية – على حد علم الباحث – فكانت هذه الدراسة هي الأولى في البيئة السعودية ، ولم يتناول الباحث متغير الجنس في دراسته هذه لصعوبة تطبيق المقاييس في مدارس البنات، وإنما اكتفى بدراسة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في متغيرات الدراسة ، والعلاقة بين وجهة الضبط و

الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) ، وجهة الضبط والعجز المتعلم ، وكذلك العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والعجز المتعلم .

ولما لهذه المفاهيم من أهمية في حياة الطلاب التعليمية والاجتماعية فقد صاغ الباحث التساؤلات الآتية :

١. ما طبيعة الاختلاف في وجهة الضبط بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين ؟
٢. ما طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين ؟
٣. ما طبيعة الاختلاف في العجز المتعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين ؟
٤. ما طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة ؟
٥. ما طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة ؟
٦. ما طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) و العجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة ؟

ثالثاً : **أهداف الدراسة :**

هدفت هذه الدراسة في الإجابة على تساؤلاتها واختبار فروضها ، وما تطرحه من توصيات ومقترحات لبحوث مستقبلية ، وذلك بالتعرف على :

- الفروق في وجهة الضبط بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين .
- الفروق في الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين .
- الفروق في العجز المتعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين .

- العلاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة .
- العلاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة .
- العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) و العجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة .

رابعًا:**أهمية الدراسة** :

الأهمية النظرية :

- اهتمت هذه الدراسة بالزاوية المعرفية والاجتماعية و التحصيلية حيث تُعَدُّ الدراسة الأولى على مستوى المملكة – على حد علم الباحث – من حيث تناول متغيرات الدراسة الثلاثة مجتمعة لدى ذوي صعوبات التعلم .
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة عن طريق العرض والتوضيح لوجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي– الاندفاع) والعجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم .
- معرفة وجهة الضبط والأسلوب المعرفي ومدى القابلية للعجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم ليتم على أساسها التعامل معهم تعليمياً واجتماعياً ونفسياً ومساعدتهم لتخطي العقبات التي تعترضهم بطريقة صحيحة ، وزرع الثقة في أنفسهم من جديد .
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في رسم السياسة المتعلقة بتعليم ذوي صعوبات التعلم ، والتي قد تسهم في تحسين مستواهم وتطوير مراكز الضبط لديهم ، مما سيترك أثرا إيجابيا يؤدي إلى دمجهم في المجتمع والاستفادة مما لديهم من قدرات وإمكانات في التنمية الشاملة التي تعتبر مسؤولية كل أبناء هذا الوطن .
- تسليط الضوء على هذه الظاهرة وإبرازها للمعلمين وأولياء الأمور لأخذها في الحسبان عند تعليم ذوي صعوبات التعلم .

الأهمية التطبيقية :

- قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى التعرف على البرامج والتدريبات المناسبة لذوي صعوبات التعلم والتي تتناسب مع أساليبهم المعرفية ووجهة الضبط لديهم ، والتي كذلك تؤدي إلى تطوير وجهة الضبط لديهم بالقدر الذي يجعلهم أعضاء فاعلين في منظومة هذا المجتمع .
- قد تساعد نتائج هذا البحث المسؤولين عن وضع الخطط التربوية بحيث يأخذونها في الحسبان عند التخطيط لمقررات ذوي صعوبات التعلم .
- وضع برامج إرشادية لذوي صعوبات التعلم للخروج من العجز المتعلم .
- يمكن أن تثير نتائج هذه الدراسة اهتمام الباحثين والدارسين نحو إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال ، مما يؤدي إلى تحسين مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم .

خامساً: **مصطلحات الدراسة** :

وجهة الضبط :

يعرفها (عبدالله ،2000م :11) بأنها" تصور يحدد طريقة إدراك الفرد لمجريات الأحداث التي يمر بها ، وهي أن موقع القوى المتحكمة في مجريات هذه الأحداث في ذات الشخص (وجهة ضبط داخلية) أو كامن خارج ذات الشخص (وجهة ضبط خارجية) ".

ويعرفها الباحث الحالي بأنها " تفسير الفرد للأحداث فيكون خارجياً عندما يكون بناءً على مؤثرات خارجية ، ويكون داخلياً عندما يكون بناءً على ما يراه الفرد "

كما يعرفها الباحث إجرائياً بأنها " تتحدد ببعديها الداخلي والخارجي ، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على فقرات مقياس وجهة الضبط ، فكلما زادت الدرجة التي يحصل عليها الطالب ، زادت لديه وجهة الضبط الخارجية والعكس ".

الأساليب المعرفية :

الأسلوب المعرفي كما يشير إليه كاجان *(Kagan, 1973)* هو الأداء الثابت نسبياً الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية . وقد عَدَّ كاجان الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن الفروق في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير .
في هالبرن *(Halpern , 2000:110)*

كما ذكر (الشمراني ، 1996م :14) تعريف ويتكن *(Witkin , 1977)* للأساليب المعرفية حيث قال : كلمة أسلوب تعني بعد ذو خاصية أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف ولأن هذا الأسلوب يشمل كلاً من الأنشطة الإدراكية والمعرفية فقد سمي بالأسلوب المعرفي والذي يشير إلى الفروق الفردية في كيفية أداء العمليات المعرفية .

وقال جولدستن و بلاكمان *(Goldstein & Blackman , 1978 : 3)* "أن الأسلوب المعرفي عبارة عن تكوين فرضي يقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات و يشير إلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة وما فيها من موضوعات مدركة "

الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) :

ذكر كاجان *(kagan, 1964)* أن التروي – الاندفاع هو :" الدرجة التي يتأمل بها الفرد صدق الحل في حالة استجابة مشكوك فيها " ولذلك فإن بعد التروي – الاندفاع يحدد بواسطة السرعة والدقة التي يتوصل بها الفرد للحل الصحيح .في (كورسني *(Corsini , 2002 :818)*

ويعرفه الباحث بأنه " مدى تأني الفرد في البحث عن الاستجابة الصحيحة فكلما اهتم الفرد بالبحث عن الاستجابة الصحيحة – بغض النظر عن الزمن – سواءً كانت سهلة أم صعبة كان متروياً ، وكلما اهتم الفرد بالحصول على الاستجابة سواءً كانت سهلة أم صعبة في أقصر وقت كان مندفعاً " .

كما يعرف الباحث المندفع إجرائيا بأنه" الذي يجيب مباشرة ويقدم أول استجابة في فترة زمنية قصيرة للمواقف التي يتضمنها المقياس وكثيراً ما يتعرض للخطأ قبل وصوله إلى الاستجابة السليمة على المقياس ، بينما المتروي هو الذي يستغرق فترة زمنية أطول قبل أن يعطي أول استجاباته على المقياس ، ويكون عدد الاستجابات الخاطئة لديه أقل من المندفع ".

العجز المتعلم :

يعرف جريمز (*Grimes, 1981 :93)* العجز المتعلم بأنه " تعلم أو إدراك الاستقلالية بين الاستجابة الصادرة للكائن الحي ومظهر الانسحاب للأحداث الكريهة أو المؤلمة ".

ويعرفه الباحث بأنه "عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات في المواقف التعليمية أو تواجهه مواقف مؤلمة أو ضاغطة في الحياة مما يؤدي إلى تدني في دافعيته لإجراء استجابات تمكنه من تجاوز العقبات والتحكم في المواقف المؤلمة "

أما تعريف الباحث الإجرائي للعجز المتعلم فهو " الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على فقرات اختبار العجز المتعلم فكلما زادت درجته في الاختبار كان العجز لديه أكثر ".

صعوبات التعلم :

تعرفها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بأنها " اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير و الكلام والقراءة والكتابة (الإملاء ، والتعبير ، والخط) . والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بإعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية . في (النشوان ، 2004م :41)

يعرف الباحث الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم " الذين يظهرون اضطراباً واضحاً بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية وليس لديهم إي إعاقات نفسية أو اجتماعية أو عضوية ".

طلاب المرحلة المتوسطة :

يعرفهم الباحث في هذه الدراسة "بأنهم الذين يدرسون في المدارس الحكومية النهارية بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية وتتراوح أعمارهم في الغالب بين الثالثة عشرة والخامسة عشرة ".

سادساً: حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية :

تحددت بموضوع البحث "الفروق في وجهة الضبط والأسلوب المعرفي(التروي- الاندفاع) والعجز المتعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين بمحافظة جدة "

الحدود المكانية :-

اقتصرت الدراسة على الصفوف التي يدرس بها الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة مع العاديين بالمدارس الحكومية النهارية بمحافظة جدة

الحدود الزمانية :

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 1431/1430 هـ

سابعاً: أدوات الدراسة :

مقياس وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) إعداد الباحث.

اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت . م . أ . 20) إعداد الفرماوي (1985م).

مقياس العجز المتعلم إعداد الباحث.

الفصل الثاني

المفاهيم الأساسية

أولاً: مقدمة:

تناول هذا الفصل مفهوم وجهة الضبط من حيث تعريفه ، ثم تحدث عن السمات المرتبطة به ، وبعد ذلك تحدث عن نظرية روتر للتعلم الاجتماعي ثم تصنيفات وجهة الضبط ، ثم طرق تصنيف المواقف وأوجه الشبه بينها ، وكذلك خصائص الأفراد بالنسبة لوجهة الضبط ، وأخيراً تم الحديث عن مصادر تشكيل وجهة الضبط .

بعد ذلك تناول الأساليب المعرفية من حيث تعريفاها وأهميتها،وخصائصها، وتصنيفاها ، وانتقل بعد ذلك إلى الحديث عن أسلوب (التروي- الاندفاع) فتم الحديث عن تعريفاته ، وثباته ، والعوامل المؤثرة فيه ، وتعميم أسلوب (التروي- الاندفاع) .

أما الحديث عن العجز المتعلم فكان من خلال التعرض لتعريفاته ، وأنواعه ، ومكوناته،مسبباته ، ونتائجه ، وأبعاده ، وكذلك عرض الباحث إلى الحديث عن مراحل العجز المتعلم ، والأسباب المؤدية إلى القابلية بالعجز المتعلم .

كما عرض هذا الفصل إلى الحديث عن صعوبات التعلم من خلال مفهومها ، وتعريفاها ، وتعريف وزارة التربية والتعليم ، وخصائص ذوي صعوبات التعلم ، والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم ، ونظريات صعوبات التعلم ، وكذلك نسبة انتشارها

وأخيراً تم الحديث عن العلاقة بين متغيرات الدراسة ، وخُتِمَ هذا الفصل بتعقيب عام على المفاهيم الأساسية .

ثانياً : وجهة الضبط *locus of control (LOC)*

مقدمة:

من خلال اطلاع الباحث في الكتب والدراسات السابقة والبحوث تطرق في حديثه عن وجهة الضبط إلى : (مقدمة – تعريفه – السمات الشخصية المرتبطة بوجهة الضبط – فرضية نظرية روتر للتعلم الاجتماعي – تصنيفات وجهة الضبط – طرق تصنيف المواقف وإدراك أوجه الشبه بينها – خصائص الأفراد بالنسبة لوجهة الضبط – مصادر تشكيل وجهة الضبط)

مفهوم وجهة الضبط:

وجهة الضبط مفهوم نفسي انبثق من خلال كتابات روتر *Rotter* في نظرية التعلم الاجتماعي في الخمسينات ، ولقد استقطب هذا المفهوم اهتمام عدد من الباحثين في مجال الدراسات النفسية ، حيث يُعدُّ هذا المفهوم قاسماً مشتركاً للعديد من النظريات الحديثة التي تناولت محددات السلوك الإنساني والتكيف بوجه عام ، ولكي نفهم مضمون وجهة الضبط فلابد من استعراض نظرية التعلم الاجتماعي .

يشير منصور(2006 : 38-39) إلى أن بداية وجهة الضبط والتعلم الإنساني كانت على يد العالم نوربيرت وينر *(Weiner, 1894 – 1964)* حيث يقول : إن هناك شبها بين الضبط الإنساني والضبط الآلي ، فالإنسان يمتلك الآلة ويستخدمها في التحكم والضبط الآلي ويتمتع هذا الجهاز بالمرونة والقدرة على تغيير أنماط الضبط الذاتي لسلوك الفرد ، ويعمل على تنظيم الاستجابة عن طريق الفروق بين الصادر عنه وبين الهدف المراد الوصول إليه ، ويعتمد التحكم على التغذية الراجعة التي تستخدم لوصف التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث ، حيث يستطيع حدث معين (استجابة) أن يبعث نشاطاً ثانوياً لاحقاً (مثير انبعث عن استجابة) وهذا يؤثر بدوره بطريقة رجعية على النشاط والاستجابة السابقة ، فيعيد بالتالي توجيهه وقد حاد عن الهدف .

والفكرة الجوهرية لوجهة الضبط كما يرى روتر *(Rotter, 1966)* تقوم على مدى تباين الأفراد في عزو النجاح أو الفشل إلى قدراتهم الشخصية أو إلى قوى خارجية ، حيث يرى الأفراد ذوي الضبط الداخلي بأن سلوكهم يؤثر فيما يحدث لهم من نتائج ، وأنهم يستطيعون ضبط تلك

النتائج ، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد ذوي الضبط الخارجي يعتقدون بأن سلوكهم لا يؤثر في الأحداث ، وأنهم غير قادرين على التحكم في ما يجري لهم.
في بارتلت و برتون *(Bartlett & Burton , 2007 :108)*

وعزى وينر وزملاؤه *(Weiner, et. Al ,1979)* (أسباب النجاح والفشل إلى عدة عوامل تتعلق بوجهة الضبط لدى الأفراد قد تكون داخلية (الجهد والقدرات) أو خارجية (الحظ ، صعوبة المهمة) وأخرى تتعلق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة (المزاج) وهي ترتبط بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل ، وعوامل قابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط أو السيطرة ، فإذا عزا الفرد أسباب نجاحه أو فشله إلى عوامل قابلة للضبط فإنه يشعر بالفخر والاعتزاز ويتوقع النجاح مستقبلاً ، أما إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط فإنه يشعر بالعرفان والجميل ويتمنى أن يصادفه مثل هذا الحظ أو هذه الظروف مستقبلاً ، أما بالنسبة للفشل فإذا عزا أسباب ذلك إلى عوامل داخلية قابلة للضبط كعدم الاستعداد الكافي فإنه يشعر بخيبة الأمل ولكن يتوقع تغير ذلك في المستقبل أما إذا عزا الفشل إلى عوامل خارجية غير قابلة للضبط فإنه يشعر بالعجز والاستسلام وعدم القدرة .في مورقان وآخرون *(Morgan, et. Al,1998:140)* و بورتر وآخرون *(Porter, et. Al,2002 : 122)*

والباحثون في نظرية العزو يفحصون إدراك السبب أو الحكم على أسباب حدوث بعض الظواهر ، فتحديد المسؤولية في السلوك الحالي يؤثر وبشكل جلي في السلوك القادم ، وذلك من خلال وجهة نظر هيدر *(Heider, 1958)* في التفريق بين (يحاول) و (يستطيع) ، فالاستطاعة تشير إلى السمات الثابتة للفرد مثل الذكاء والقدرة ، بينما تشير المحاولة إلى أنها محددة بالجهد المبذول والعزم من قبل الفرد ، ويؤدي التعزيز دوراً في ذلك سواءً كان ثواباً أم عقاباً . وغالباً ما يتلقى الأفراد ذلك من الخارج ، أما التعزيز الذاتي *Self – reinforcement* فهو ذو قطبين فإما أن يكون شعوراً بالاعتزاز والفخر أو شعوراً بالخجل والعيب ، ومن ثمَّ فإن هذا يؤدي إلى تأكيد التغذية الراجعة في الاستجابات المستقبلية ، وأكد وينر *(Weiner, 1974)* على مبدأ الفروق الفردية في إدراك السببية — التي تعتمد على الاستدلال من أسباب السلوك سواءٌ كان من داخل الفرد أو من خلال الآخرين – وإدراك السبب قد يؤثر في المشاعر العاطفية التي تندرج تحت الخبرات المكتسبة .
(الزهراني ، 1989م : 29)

ولقد عُدَّ مفهوم وجهة الضبط لروتر (Rotter, 1966) تنقية وإحكام لنظرية العزو السببي التي ترجع خلفيتها الأساسية إلى عالم النفس الألماني هيدر (Heider, 1958) الذي يرى أن الإنسان لا يستجيب للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية الأخرى ، وإنما يفكر في سبب حدوثها ، وأن سلوك الفرد الحالي هو الذي يؤثر على سلوكه القادم ، وليس النتيجة التي يحصل عليها ، ويعتقد أن تأثر التوقعات بالنجاح أو الفشل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم ، وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إما إلى عوامل خارجية تتعلق بالبيئة أو إلى عوامل داخلية تتعلق بالفرد .في(الكسندر و واين (Alexander & Winne , 2006 : 355)

كما أشار اللهيبي (1995) إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي نظرية للبحث في سلوك الأفراد المركَّب في المواقف الاجتماعية المعقدة ليس لأنها تعتمد في البحث على تقديم تفسير دقيق للأساليب التي يتم من خلالها تعلم أنواع السلوك ، بل لأنها نظرية كلية تهدف إلى التنبؤ بالسلوك الإنساني المتوقع حدوثه في موقف ما فهي نظرية تلتقي مع النظريات الأخرى للتعلم في بعض المفاهيم كالتعزيز والتوقع كما أنها تؤكد على أداء الفرد في المواقف الاجتماعية وبالتالي فإنها نظرية تستند على بعد اجتماعي عميق وواسع يسهم بشكل أساسي في تبرير حدوث السلوك .
في (بادبيان ، 1999م : 12)

والفرض الأساسي لنظرية روتر (Rotter, 1990) هو أنه إذا أدرك الفرد التدعيم الذي يترتب على سلوكه الناتج عن توقعاته وقيمه الذاتية ، فإن قوة أو ضعف صدور السلوك عنه في المواقف المشابهة يتوقف على إيجابية التدعيم أو سلبيته ، فعندما يرى الفرد أنه غير قادر على التحكم بسلوكه وأن هناك عوامل خارجية لا يستطيع السيطرة عليها مثل الحظ أو الصدفة أو القدر فإن احتمال حدوث السلوك في المواقف المشابهة في المستقبل يصبح احتمال ضعيف .
في (نافد (Navid , 2008 : 478 – 479)

تعريف وجهة الضبط :

يذكر روتر *(Rotter, 1966)* بأن وجهة الضبط : توقع عام يعمل من خلال عدد كبير من المواقف التي ترتبط بوجود سيطرة ذاتية من قبل الأفراد على ما يحدث لهم في بيئاتهم أو عالمهم الخاص أو الافتقار لمثل هذه السيطرة . الكسندر و واين *(Alexander & Winne,2006 :351)*

كما يعرفها والستن و والستن *(Wallston & Wallston, 1978)* بأنها تلك الدرجة التي يدرك فيها الفرد مصدر الإثابة التي حصل عليها فتكون داخلية عندما يدرك الفرد أن التعزيز يتبع سلوكه أو يتوقف على ذلك السلوك ، وتكون خارجية عندما ينسب الفرد مصدر الإثابة إلى القوى الخارجية أو الحظ أو الصدفة أو القدر أي أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في التعزيز أي أن النتائج تحدث بصورة مستقلة عن سلوكه . في جارد *(Gard, 2000 : 74)*

ويقول فورنهام وستيل *(Furnham & Steele, 1993)* بأن روتر عرف وجهة الضبط بأنها :الارتباط المدرك عند الفرد بوجود علاقة بين سلوكه والتعزيزات التي يحصل عليها في المواقف المحددة . فإذا ما اعتقد بوجود علاقة بين سلوكه الذاتي والتعزيزات التي يحصل عليها فإنه يكون من ذوي وجهة الضبط الداخلي ، وإذا ما أدرك عدم وجود علاقة بين سلوكه والتعزيزات ونظر إلى هذه التعزيزات على أنها نتيجة للحظ أو الصدفة أو القوى الخارجية فإنه يكون ممن يطلق عليهم ذوي وجهة الضبط الخارجي . في سايرس و مونن *(Sayers & Monin,2005 :55)*

ويذكر ليو *(Liu Wu, 1997 : 89)* بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على السيطرة على حياته الخاصة .

وعرفتها (الأحمدي ، 2002م :51) بأنها درجة اقتناع الشخص بقدرته على السيطرة على الأمور من حوله .

السمات الشخصية المرتبطة بوجهة الضبط :

هناك عدد من السمات الشخصية المرتبطة بوجهة الضبط حددها ثومبسون *(Thompson , 1981)* في الآتي :

١. **الضبط السلوكي** *behavioral Control*: ويعتقد أصحاب هذه السمة بأنه يمكنهم القيام باستجابات سلوكية ملائمة لمواجهة أسباب التوتر ، ومن ثم الشعور بالارتياح والاطمئنان .
٢. **الضبط المعرفي** *Cognitive Control* : ويتمثل في قدرة أصحاب هذه السمة على تبني استراتيجية معرفية للتكيف مع الأحداث ، وذلك من خلال التجاهل أو الابتعاد عن الأحداث المسببة للضغوط .
٣. **الضبط المعلوماتي** *Informational Control* : ويشير إلى وجود نوع من الاتصال أو الرسائل التحذيرية لدى بعض الأفراد ، والتي تساعدهم على تفادي الأخطار قبل وقوعها .
٤. **الضبط المبني على استعادة الأحداث الماضية** *Retrospective Control* : ويشير وجود هذه السمة إلى أن الأفراد الذين يتسمون بها عادة ما يعزون أسباب الحوادث التي تقع عليهم إلى حوادث وقعت لهم في الماضي . في (كوبرو كان *Cooper & Kahn 67 : 1993)*

تصنيفات وجهة الضبط :

يشير روتر *(Rotter, 1966)* إلى اختلاف الأفراد في إدراكهم لمصدر التدعيم ، فبعضهم يرى أن التدعيم يأتي من الخارج بينما يرى بعضهم أن مصدر التدعيم يأتي من الداخل ، وقد فرّق بين هاتين الفئتين فقال إنه عندما يدرك الفرد التدعيم الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية بوصفهما أمرا مستقلا وغير متسق بصورة دائمة مع تصرفانه فإنه يدركه كنتيجة للحظ أو الصدفة أو القدر أو نتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ أو كأمر لا يمكن التنبؤ به لتعدد العوامل المحيطة به ، وعندما يفسر الفرد الحدث بهذه الطريقة فإننا نسمي هذا اعتقاد في الضبط الخارجي ، أما إذا كان إدراك الفرد متسق مع سلوكه الشخصي ومع سماته المميزة والدائمة فإننا نسمي هذا اعتقاد في الضبط الداخلي .في موج *(Mooij, 2009 : 114)*

كما صنف روتر *(Rotter, 1954)* الأفراد في معتقداتهم الصحية إلى ثلاثة أقسام :

١. **ذوي الضبط الداخلي** : يعتقدون أنهم مسؤولون عن صحتهم .

٢. **ذوي الضبط الخارجي** : يعتقدون أن القدر مسؤول عن صحتهم ويحجمون عن التغيير .

٣. **ذوي ضبط الآخرين** : يحجمون عن أخذ مسؤولية صحتهم و يعتقدون مسؤولية الآخرين عنها . كورتني وكراون *(Courtenay & Crown , 2004 :22)*

ولقد صنف الباحثون المهتمون بهذا المتغير النفسي المهم الأفراد بناءً على مفهوم وجهة الضبط إلى الآتي :-

١. **ذوي التحكم الخارجي** (وجهة الضبط الخارجي) *Externalizers* يرون أن الأحداث المحيطة بهم تخرج عن سيطرتهم وهي ناتجة عن الحظ أو الصدفة أو نفوذ الآخرين الأقوياء

٢. **ذوي التحكم الداخلي** (وجهة الضبط الداخلي) *Internalizers* وهم الذين لديهم اعتقاد بأن الأحداث التي تؤثر فيهم هي نتيجة لتصرفاتهم وأنهم مسؤولون عما يحدث لهم ، ومن ثَمَّ فإن بإمكانهم التحكم فيها .

دافس *(Davis, 2005 :192)*

ولقد أسهم واينر *(Weiner, 1979)* في التطوير من بعد روتر في تصنيف مكونات الضبط (الداخلي / الخارجي) إلى ثلاثة أبعاد منفصلة وهي : المصدر (الموضع) *Locus* والثبات (الاستقرار) *Stability* والضبط *Control* كما يأتي :

١ -**المصدر** أو الموضع أو الوجهة : يشير إلى المصدر أو السبب الذي يعبِّر عما إذا كانت المخرجات تتوافق مع خصائص أو سلوك الفرد (داخلي) أو مع متغير خارجي آخر .

٢ -**الاستقرار** : يشير إلى الاستقرار بين الأسباب على أساس ديمومتها أو استمراريتها ، فالقدرة كمثال تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن بينما المجهود أو الحظ أو الحالة المزاجية يمكن أن تتغير في أية لحظة .

٣ -**الضبط** : يشير إلى درجة تحكم الفرد في السبب ، فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار الجهد الذي نبذله بينما من المفترض أن لا نتحكم في حظوظنا .

في ريندال وستيوارت *(Rendall & Stuart , 2005 :51)*

وفي السياق ذاته صنفت أبعاد أخرى لوجهة الضبط مثل : الضبط ا لشخصي ، و ضبط الحظ ، وضبط الآخرين الأقوياء ، وهي كما يأتي :

١ -**الضبط الشخصي** : يشير إلى اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يحدد وبدرجة كبيرة ما الذي سيحدث في بيئته وأنه بمقدوره التحكم في مجريات الأحداث .

٢ -**ضبط الحظ** : يشير إلى اعتقاد الفرد بأن للحظ أو الصدفة دوراً فيما يحدث في حياته ، ومن ثم فإنه مهما بذل من جهد فلن يستطيع تحقيق ما يريد .

٣ -**ضبط الآخرين الأقوياء** : يشير إلى اعتقاد الفرد بأن ما يحدث في حياته يقرره أصحاب القرار وهذا البعد أضافه والستن وفيليس *(Wallston & Vellis, 1978)* .

في دنكلي *(Dunkley , 2000 : 52)*

وهناك كما أورد المومني (1991م) عاملان أساسيان لتطوير الإدراكات الداخلية للضبط هما :

١ -إعطاء الأمان *Security Giving* .

٢ -توفير الاستقلال *Allowing Independence* .

في (المومني والصمادي ، 1995م : 19)

طرق تصنيف المواقف وإدراك أوجه الشبه بينها :

سلوك الفرد لا يتحدد بالخصائص الشخصية وحدها ، بل أيضاً بكيفية إدراك الاعتبارات الموقفية وتحديد أوجه الشبه بين فئات المواقف المختلفة وقد ذكر روتر عدة طرق لتصنيفها كالآتي :

١ -**تصنيف التوقعات** : ففي إطار ثقافة معينة يستطيع الأفراد تقدير توقعاتهم بإمكان حدوث تعزيزات معينة في مواقف معينة ، فالمواقف التي تثير توقعات متشابهة تعتبر مواقف متشابهة.

٢ -**التصنيف من خلال الملاحظة** : وذلك بملاحظة مدى تكرار التعزيزات الفعلية التي تحدث في مواقف معينة ، فتكرار نفس التعزيزات في موقفين يدل على تشابههما.

٣ -**تصنيف أنواع السلوك** : المواقف المتشابهة هي التي ينشأ عنها أنواع متشابهة من السلوك .

٤ -**خصائص الموقف** : إن توقع الفرد أن سلوكا معينا سيعقبه تعزيز معين يتوقف على تصور الفرد للموقف ، وكذلك فإن قيمة التعزيز تتغير بتغير الموقف الذي يحدث فيه .

(عبد الهادي ، 2000م :284)

خصائص الأفراد بالنسبة لوجهة الضبط :

بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات ومنها دراسة الزبيدي (2009م :40) و دراسة منصور (2006م : 57) تم تنسيق خصائص الأفراد بالنسبة لوجهة الضبط في الجدول الآتي :

جدول (1) يبين خصائص الأفراد بالنسبة لوجهة الضبط

الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي	**الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجي**
منتبهون للنواحي التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي	يرجعون جميع الحوادث إلى ما وراء الضبط الشخصي
فاعلون في البيئة المحيطة	سلبيون
يضعون قيمة لتعزيز مهاراتهم	يفتقرون إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية
مدركون للعلاقة بين السبب والنتيجة	إحساسهم بالمسؤولية منخفض
أكثر احتراماً للذات	مترددون ، وليس لديهم ثقة بأنفسهم
يكونون صداقات ، ومتعاونون	أكثر قلقاً
لديهم قدرة على تأجيل الإشباع	لا يكترثون بحاجات الآخرين
أكثر انهماكاً في العمل	أكثر عرضة للإصابة بالوساوس
مستوى تحصيلهم مرتفع	لديهم شعور بالتشاؤم من المستقبل

ونقلت (صفية شافعي ، 2009م :6) عن ريف *(Reiff, 2001)* أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم تنقصهم المهارة الوجدانية التي تساهم في التعمق والتنافس في الميدان الأكاديمي ، ولأنهم يتصفون بأنهم من ذوي التحكم الخارجي .

مصادر تشكيل وجهة الضبط :

أشار أوترى ولانجنباك *(Autry & Langenbach , 1985)* أن مركز الضبط عنصر مهم في نظرية العزو التي تهتم بتحديد أسباب السلوك لدى الفرد حيث تميز بين نوعين من الأفراد ، وهم ذوي الضبط الداخلي الذين يعزون النهايات السارة (التعزيز) والنجاح والفشل في أعمالهم إلى قدرتهم وجهدهم الخاص ، مقابل ذوي الضبط الخارجي الذين يعزون أسباب نجاحهم (التعزيز) أو فشلهم إلى قوى خارج الشخصية كالحظ والقدر ، أو وساطة الآخرين أو صعوبة العلم وما إلى ذلك . (السرطاوي و الصمادي ، 1996م : 417)

وأشارت الحربي (2005م) إلى ارتباط التحول في اتجاه الضبط الخارجي إلى الداخلي مع تقدم العمر خلال مرحلة الطفولة ، فمع تقدم نمو الأطفال وزيادة نضجهم المعرفي وا لشخصي يزداد إدراكهم لقدراتهم ، كما تنمو قدراتهم على إدراك العلاقة السببية بين ما يقومون به من جهود وما يحصلون عليه من نتائج ، كما تبين من دراسات أخرى أن هناك زيادة في الإحساس بكفاءة الفعالية الشخصية في مرحلة الشباب إلى مرحلة الرشد ، ويكون في مرحلة وسط العمر من (30) إلى (40) أكثر استقراراً ونضجاً .

ولاشك في أن التقدم في العمر – حسب الحربي (2005م) - ليس المحدد الوحيد ، فقد تبين من الدراسات أن هناك مصادر أخرى منها :

١ -أهمية **أساليب التنشئة والرعاية الوالدية :** فقد تبين أن العلاقة بين الوالدين والأولاد الممتلئة بالحب والدفء والحماية والتوجيه والتشجيع على الإنجاز والاستقلالية لها أثر بالغ في بناء التوجيه الداخلي للضبط لدى الأبناء ،بينما تبين أثر الإهمال وقلة التوجيه والنقد اللاذع والسخرية في دعم الاتجاه نحو الضبط الخارجي لديهم . كما أن الظروف الأسرية وخصائص العائلة مثل حجمها ومستواها الاقتصادي والاجتماعي وترتيب الطفل وثقافة الأسرة والعمر وطبيعة إدراك الجنس وما يرتبط به من أدوار اجتماعية وتوقعات لها دور رئيس في تشكيل وجهة الضبط لدى الطفل .

٢ –**الخبرة :** فإن تراكم الخبرات مع تقدم العمر وزيادتها قد تزيد من إحساسه بقدرته على ضبط الأحداث من حوله ، وقد تقوده إلى الإحساس بضعف قدرته على الضبط وسيطرة الأحداث عليه .

٣ –**الجنس :** فنمو اتجاه الضبط الداخلي للإناث يرتبط بالإدراك العالي لعطف الوالدين والثقة والشعور بالأمن ، في حين يرتبط نمو الاتجاه الداخلي لدى الذكور بالإدراك العالي لعطف الأم والتشجيع الأبوي والحب والدعم ، بالإضافة إلى أن الذكور والإناث يرون أن للوالدين نفس اتجاه الضبط الموجود لديهم .

٤ –**الثقافة :** فثقافة الأسرة أول ثقافة يتعرف عليها الطفل ، فيكتسب فيها خبرات مختلفة ومهارات متعددة تساعده على عملية التوافق مع نفسه ومع الآخرين المحيطين به ، وتترك آثارها على حياة الطفل ، كما أن العلاقة بين وجهة الضبط والثقافة علاقة وثيقة ، فالفرد ينشأ في محتوى ثقافي معين ، وهذا المحتوى يقوم بدور كبير في بناء الاعتقادات الشخصية لدى الفرد ، فاتجاه الضبط يمكن أن يكون مؤشراً ع لى القيم والسلوك الشائع بين الأفراد حسب ثقافتهم ، فالعلاقة بين الثقافة ووجهة الضبط علاقة تبادلية تفاعلية .

٥ –**المستوى الاجتماعي والاقتصادي** : حيث تؤثر على اتجاه الضبط من خلال تأثيرها القوي على متغيرات الشخصية كالدوافع والقيم والاتجاهات وفي أشكال السلوك التي يتبناها الفرد ، ولقد وجد أن أفراد الطبقة الاجتماعية المنخفضة أو الدنيا يظهرون توجه ضبط خارجي عالٍ ، بينما أفراد الطبقة الاجتماعية العالية يظهرون توجه ضبط داخلي ، أما أفراد الطبقة المتوسطة فهم أكثر داخلية بالمقارنة بالطبقة الاجتماعية المنخفضة ، ومن ثَمَّ فإن توجه الفرد يتحدد بشكل كبير بالطبقة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي .

(الحربي ، 2005م : 45– 46)

وهناك تقسيمٌ آخر نقله غرابة (1997م) عن روتر حيث يرى روتر أن مصادر تشكيل اتجاه الضبط كما يأتي :

١ –**الأحداث الموقفية :** وهي تلك الأحداث التي تقع للفرد ، وتكون من الحدَّة بما يعمل على تحويل الأفراد ذوي الضبط الداخلي إلى خارجي ، ويكون ذلك لفترة معينة تتناسب مع درجة تأزم الموقف ثم يعود مرة أخرى إلى الضبط الداخلي ، مثل موت شخص عزيز .

٢ -**الأحداث التراكمية** : وهي تلك الأحداث التي تقع في أوقات مختلفة وتؤثر على الفرد بفعل تراكمها و استمراريتها عبر الزمن وتتمثل في :

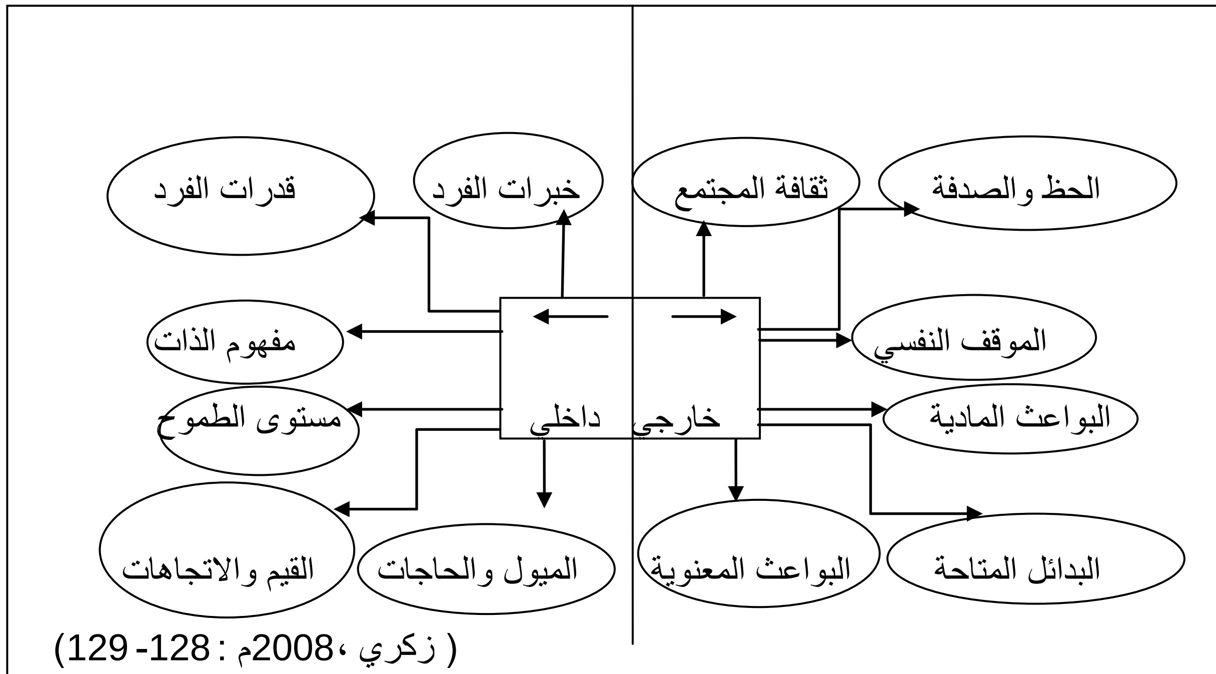
أ. التنشئة الاجتماعية : حيث كشفت الدراسات عن علاقة وطيدة بين روح الدفء و الديمقراطية والاستقلالية والرغبة في الإنجاز وبين الوجهة الداخلية للأبناء .

ب. العوامل الثقافية : حيث يتوقع روتر أن للثقافة دور كبير في تحديد الموقف أكثر من المهارة والحظ .

ج. التمييز الاجتماعي .

د. حالات العجز الطويل . (منصور ، 2006م : 54 – 55)

ولقد حددت زكري (2008م) مصادر تشكيل وجهة الضبط الداخلي والخارجي كما في الشكل الآتي :



شكل (1) **مصادر تشكيل وجهة الضبط**

بالنظر إلى الشكل السابق نجد أن وجهة الضبط تمثل كلاً متكاملاً أحد جانبيه وجهة الضبط الخارجية والتي يتحكم في وجودها : ثقافة المجتمع ، الحظ والصدفة ، الموقف النفسي ، الأمور المادية ، البدائل المتاحة للقيام بالسلوك ، وكذلك ارتفاع الروح المعنوية للفرد أو انخفاضها ،

أما الجانب الداخلي فيتحكم فيه : الخبرات ، والقدرات ،مفهوم الذات ، ومستوى طموح الفرد ، والقيم والاتجاهات ، وكذلك ميول الفرد وحاجاته . وحسب زيادة بعض المؤثرات في وجهة الضبط ونقصان بعضها تكون نسبة الوجهة بالنسبة للفرد وهي تتغير من موقف إلى آخر .

تعقيب:

مما سبق استخلص الباحث الملامح العامة لنظرية روتر، وهي :

١ -تختلف نظرية روتر عن غيرها في أنها تؤكد على الدمج بين أربعة اتجاهات رئيسة في علم النفس هي : السلوك والمعرفة والدافعية والسياق الاجتماعي .
٢ -تدخل في العديد من المجالات أهمها التعلم والشخصية والقياس النفسي وعلم النفس الاجتماعي والصحة النفسية والعلاج السلوكي .
٣ -اعتمادها على مفاهيم التوقع والتعزيز السلبي والإيجابي في التنبؤ بسلوك الفرد .

كما يرى أن وجهة الضبط بقسميها الداخلي والخارجي قد تتضمن سمات جيدة وغير جيدة ، فلا تحمل وجهة الضبط الخارجي الصفات السيئة وتحمل وجهة الضبط الداخلي الصفات الحسنة دائماً، وبما أن ذوي الوجهة الداخلية يكبتون الخبرات السيئة كالفشل ، لذلك توجد علاقة بين وجهة الضبط الداخلية والتكيف ، ولكن إذا شعر ذوو وجهة الضبط الداخلية بأنهم يملكون قدرة كبيرة على الضبط تتجاوز الحدود فقد يصابون بالصدمة عندما يكتشفون عدم قدرتهم المطلقة على ضبط بعض الأحداث في حياتهم . وقد تحمل وجهة الضبط الخارجية صفات حسنة فإذا عجز الفرد لم يصب بالفشل لأنه يعرف مسبقاً عدم قدرته المطلقة على الضبط .

ومن خلال التقسيمات السابقة لوجهة الضبط خلص الباحث إلى أنها تدور حول تفسير وجهة الضبط على أنها متصل أحد طرفيه يمثل وجهة الضبط الخارجية والطرف الآخر يمثل وجهة الضبط الداخلية وتفاوت الأفراد بين هذين القطبين غير ثابت حيث يتحرك الفرد بينهما حسب السلوك والموقف والظروف المحيطة به ، فأحياناً تكون الوجهة داخلية وأحياناً أخرى تكون خارجية ، إذ من الصعب وجود شخص ينعدم عنده الضبط الداخلي بالكامل أو الضبط الخارجي بالكامل .

كما أن الباحث يميل إلى التصنيف الذي وضعه واينر حيث قسمها إلى ثلاثة أبعاد منفصلة وهي : المصدر (الموضع) Locus والثبات (الاستقرار) Stability والضبط Control .

ثالثاً : الأساليب المعرفية Cognitive styles

مقدمة :

تطرق الحديث عن الأساليب المعرفية إلى : (تعريفاتها- أهميتها - خصائصها - تصنيفاتها)- الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) *Reflection – Impulsivity* من خلال : (مقدمة–تعريفه- ثباته- العوامل المؤثرة فيه - تعميمه) .

تعريف الأساليب المعرفية :

الأسلوب المعرفي كما أشار إليه كاجان *(Kagan, 1973)* هو الأداء الثابت نسبياً الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية . وقد عَدَّ كاجان الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن الفروق في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير .
في هالبرن *(Halpern , 2000:110)*

كما ذكر (الشمراني ، 1996م :14) تعريف ويتكن *(Witkin , 1977)* للأساليب المعرفية حيث قال : كلمة أسلوب تعني بعد ذو خاصية أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف ولأن هذا الأسلوب يشمل كلاً من الأنشطة الإدراكية والمعرفية فقد سمي بالأسلوب المعرفي والذي يشير إلى الفروق الفردية في كيفية أداء العمليات المعرفية .

وقال جولدستن و بلاكمان *(Goldstein & Blackman , 1978 : 3)* "أن الأسلوب المعرفي عبارة عن تكوين فرضي يقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات و يشير إلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة وما فيها من موضوعات مدركة "

وعرف جيلفورد *(Guilford , 1980)* الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد ، ويمكن تعريفها على أنها "ضوابط عقلية معرفية أو أنها قدرات معرفية أو الاثنين معا بالإضافة إلى اعتبارها سمات تعبر عن الجوانب المزاجية في الشخصية ".
في(الشرقاوي ، 1992م :185)

أما (الحربي ، 1997م :14) فقد ذكرت بأن نتائج دراسة ساراكو *(Saracho, 1989)* أكدت أن الأسلوب المعرفي عبارة عن طريقة الشخص في الفهم والتذكر والحكم والتفكير وحل المسائل ، ويختلف الأشخاص فيما بينهم في الطريقة التي يتصرفون بها في المواقف التي يجدون أنفسهم فيها .

وعرف دورنيي *(Dornyei , 2005 : 124)* الأساليب المعرفية بأنها : الأساليب الثابتة نسبياً التي يفضلها الأفراد في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتنظيم والمعالجة وتمثيل المعلومات .

أهمية الأساليب المعرفية :

رأى موج *(Mooij , 2004 : 183)* أن الأساليب المعرفية ذات أهمية كبرى في دراسة الفروق الفردية حيث أن لكل فرد أسلوبه الخاص في تعامله مع جوانب الحياة المختلفة ، فهي تمثل طرق الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والتذكر كما أنها ترتبط بالحكم على الأشياء وحل المشكلات حيث أنها توضح أن التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ منها تركيب المعلومات وتحليلها وتخزينها وتفسيرها .

وتُعدُّ الأساليب المعرفية من الوسائل التي تحدد الفروق الفردية بين الأفراد ، كما أنها تميز بين الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة التي تواجههم في حياتهم اليومية .
ستاكهاوس *(Stackhouse , 2002 : 13)*

ولذلك تعد معرفة خصائص ومميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساساً يعتمد عليه في معرفة أسلوب التعامل مع الموقف وإدراكه سواءً كان تعليمياً أو اجتماعياً ، كما يساعد أيضا في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي من الأفراد المختلفين في أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة سواءً كانت مواقف تعليمية ، أم في تفضيل نوع الدراسة ، أم في اختيار المهنة ، أم في نوع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد .
(شريف ، 1981م :122)

خصائص الأساليب المعرفية :

ذكر ماكيريتشر *(MacKeracher , 2004 : 72-73)* أن هناك أربع خصائص مميزة للأساليب المعرفية هي كما يأتي :-

١ -الأساليب المعرفية **تتعلق بشكل النشاط** المعرفي (كيف تعرف) الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه (ماذا تعرف) ، أي أن الأسلوب المعرفي يستطيع أن يجيب على الكيفية التي يفكر بها الإنسان ، فهي تشير إلى فروق فرديق ترتبط بالطريقة التي يدرك بها الأفراد ويفكرون ويحلون مشاكلهم بصرف النظر عن محتوى أو موضوع هذه العمليات .

٢ -الأساليب المعرفية **من الأبعاد المستعرضة** في الشخصية تجعلنا ننظر إلى الشخصية نظرة كلية فالأساليب المعرفية لا تقتصر على الجانب المعرفي في الشخصية بل هي أساس يتحدد عليه جميع جوانب الشخصية الأخرى وتتخطى الحدود التقليدية التي سادت في التصورات النظرية الشخصية ، ولذلك فهي بمثابة محددات فعالة للتنبؤ بالسلوك وتفسيره في المواقف المختلفة وفي ضوء الأبعاد المختلفة للشخصية .

٣ -الأساليب المعرفية تمتاز **بالثبات النسبي** في سلوك الأفراد ، قد تتغير ولكن ليس بسهولة . ولهذا الثبات فائدة كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد .

٤ -الأساليب المعرفية تمتاز بأنها **ثنائية القطب** *(Polar)* فيصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ ببعد مثلا (التروي) وينتهي ببعد آخر مثلا (الاندفاع) مما يميزها عن الذكاء والقدرات العقلية الأخرى التي تكون وحيدة القطب *(Unpolar)* . والملاحظة أنه في الأبعاد وحيدة القطب كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات كان ذلك أفضل ، أما الأساليب المعرفية فإن كل قطب له قيمة مميزة في ضوء ظروف وشروط معينة .

تصنيف الأساليب المعرفية :

تعددت التصورات التي تناولت الأساليب المعرفية وهذا يرجع إلى اختلاف نظرة العلماء وتعدد أهدافهم من تصنيفها ، لذلك نجد اختلاف في تصنيفات الأساليب المعرفية .

فقد أوضح كل من زانج وستيرنبرج *(zhang & Sternberg , 2006 :104)* أن الأساليب المعرفية بلغت (30) أسلوبا وقد قسماها إلى ثلاث مجموعات ووضعا في كل مجموعة أهم الأساليب كما رأيا كالآتي :

جدول (2) تقسيم الأساليب المعرفيه

المجموعة	**الأسلوب**	**العالم**
1- الأساليب الكلية التحليلية *Wholist – Analytic*	أسلوب الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي *Field dependence/independence .*	ويتكن *(Witkin, 1962)*
	أسلوب التروي الاندفاع *Impulsivity /reflectivity*	كاجان *(Kagan,1965a)*
	أسلوب الكلية التسلسلية *Holist/serialist*	باسك *(Pask, 1972)*
	التسوية الإبراز *Leveler / sharpener*	هولزمان وكلين *(Holzman & Klein ,1954)*
	التباعدي التقاربي *convergence/divergence*	جيلفورد *(Guilford,1959)*
2- الأساليب التي تبحث في التفكير اللفظي و الصور العقلية *verbal-imagery*	الحسي التفضيلي *Sensory/Moality preferences*	بارتيليت *(Bartlet, 1932)*
	التصوري اللفظي *verbalizer/imager*	رايدنج وتيلور *(Riding & Tylor, 1976)*
	السمعي البصري *verbalizer/visualize*	ريتشاردسون *(Richardson , 1977)*
3- الأساليب التي تأخذ في الاعتبار استراتيجيات التعلم *Family of learning strategies*	أنماط الشخصية *Personality types*	ماير *(Myer,1962)*
	أنماط التعلم *Learning types*	برايس *(Price, 1975)*
	الاستيعاب(التباعدي التقاربي) *diverger – assimilator – converger – accommodator*	كولب *(Kolb,1976)*
	السطحي العميق *surface/deep*	بقس *(Biggs, 1987)*

كما قسمها كاتس وشيبارد *(Katz & shepherd , 2003 :45)* إلى الآتي :

١ - كلين وسكيلسينجر *(Klein & Schlesinger, 1951)* وكلين وريلي وسكيلسينجر *(Klein , Riley & Schlesinger, 1962)* (القدرة –عدم القدرة) على الاحتمال *Tolerant/Intolerant*

٢ -بيتجرو وآخرون *(Pettigrew, et. al,1958 ,1961,1964,1966)* فئة المحدودية السعة *Board/Narrow Categorization*

٣ -الارد وآخرون *(Allard, et. al,1963-1967)* التعقيدي التفهمي *Conceptual integration / integrative complexity*

٤ - الارد وآخرون ، (1963 ، 1966) (بسيط معقد) الأدراك *cognitive Simplicity/cognitive Complexity*

٥ - كوجان وآخرون *(Kogan, et. al,1964 ,1969)* المخاطرة الحذر *Risk Taking /Cautiousness*

٦ -كوهين *(Cohen , 1967)* الإجمالي التفصيلي *Splitter/Lumpers* .

أما (الزغول والزغول ، 2008م :88–91) فقد قاما بتقسيمها إلى تسعة أقسام وهي كالآتي :

١ -الاعتماد – الاستقلال عن المجال *Field Dependent/ Independent* .

٢ -التركيز – التفحص *Scanning / Focusing* .

٣ -التعقيد – التبسيط *Simplicity/ Complexity*.

٤ -تحمل – عدم تحمل الغموض *Tolerance / Intolerance* .

٥ -الشمولية – القصور *Exclusiveness / Inclusivrness* .

٦ -المخاطرة – الحذر *Risking / Cautiousness* .

٧ -الضبط المتصلب – المرن *Constricted / Flexible* .

٨ -التسوية – الإبراز *Leveling / Sharpening* .

٩ -الاندفاعي – التأملي *cognitive / impulsivity* .

أسلوب (التروي – الاندفاع) *Reflection – Impulsivity*:

مقدمة:

ذكر جونسون *(Johnson, 1997 :28)* أنه يرجع الفضل في اكتشاف بعد (التروي – الاندفاع) إلى كاجان وزملائه *Kagan, et. al,* في أواسط الستينات عندما لاحظوا أثناء اهتمامهم بأساليب تكوين المدركات أن المفحوصين ذوي الميل التحليلي كانوا أكثر ميلاً إلى تأخير الأحكام الإدراكية ، فالأطفال ذوي الاتجاه التحليلي يميلون باستمرار إلى تأمل البدائل المتاحة للحل ، كما أنهم يرتكبون عدداً أقل من الأخطاء في أي مواقف إدراكية يتعرضون لها ، بينما يميل الأطفال ذوي الاتجاه الشمولي إلى إعطاء استجابة فورية وسريعة كما أنهم يرتكبون عدداً أكثر من الأخطاء في أية مواقف إدراكية يتعرضون لها .

وعُدَّت بداية الاهتمام بهذا البعد كما ذكر بارون *(Baron, 2005 : 208)* على يد كاجان وزملائه *(Kagan, et. al,1964)* . حيث قالوا أنه في معظم المهام التي تتطلب التفكير – إن لم تكن جميعها – يعتمد الأمر على الدقة والسرعة معا ، حيث قسم كاجان وزملاؤه الأطفال حسب السرعة والدقة إلى أربعة أقسام كالآتي :-

١ – الذين لديهم وقت استجابة في اختبار (*MFFT*) أعلى من المتوسط ، ولكنهم لم يكونوا أقل من المتوسط في عدد الأخطاء (بطء / دقة) *(Slow / Accurate)* ، ويرمز لها بالرمز *(S/A)* ، وهي عبارة عن مجموعة المتروين *Reflectives* .

٢ – الذين يكونون تحت المتوسط في أوقات الاستجابة ، ويكونون أعلى من المتوسط في عدد الأخطاء ، (سرعة / عدم دقة) *(Fast / inaccurate)* ، ويرمز لها بالرمز *(F/I)* ، وهي عبارة عن مجموعة المندفعين *Impulsives* .

٣ - الذين تكون أوقات الاستجابة لديهم أقل من المتوسط ، وعدد الأخطاء أعلى من المتوسط أيضا ، (بطء / عدم دقة) *(Slow / Inaccurate)* ويرمز لهم بالرمز *(S/I)*

٤ – الذين يكونون ذوي سرعة استجابة أعلى من المتوسط ، وعدد أخطائهم أقل من المتوسط أيضا ، (سرعة / دقة) *(Fast / Accurate)* ويرمز لها بالرمز *(F/A)* .

تعريف أسلوب(التروي- الاندفاع):

عرف كاجان *(Kagan,1964)* بعد (التروي–الاندفاع) بأنه :" الدرجة التي يتأمل بها الفرد صدق الحل في حالة استجابة مشكوك فيها " ولذلك فإن بعد التروي – الاندفاع يحدد بواسطة السرعة والدقة التي يتوصل بها الفرد للحل الصحيح .

في كورسني *(Corsini, 2002 : 818)*

ويرى (أبو حطب ، 1983م :34) أن أسلوب (التروي – الاندفاع) يميز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرض أو حل يطرأ على الذهن .

ويعرف بال ***Ball (1970)*** الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) بأنه " ميل الفرد إما إلى التفكير الصائب في الحلول العديدة المقترحة في حل المشكلة قبل أن يختار حلا أو يصدر استجابة ،أو ميله إلى إصدار استجابة فورية إلى الحل الذي يراه" .

في (صعدي ، 1999م : 24)

ويقول (الشخص ، 1990م) " أن المندفع هو: ذلك الشخص الذي يستغرق وقتا قصيرا قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة مما يؤدي إلى تعرضه لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصول إلى الإجابات الصحيحة للموقف ، وذلك بالمقارنة بالشخص المتأني : الذي يستغرق وقتا أطول قبل الاستجابة ومن ثَمَّ يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة .

(المرجع السابق :9)

كما يذكر ستيرنبرج وزانج *(Sternberg & Zhang, 2001 : 10)* أن كاجان *(Kagan, 1966)* يرى أن الأفراد الذين يتأنون في اتخاذ القرار في مواقف عدم التأكد يكونون (متروين) بينما الأفراد الذين يتعجلون في اتخاذ القرار في الظروف التي تتصف بعدم التأكد يكونون(مندفعين).

ويقول (السلمي ، 2003م :25) بعد (التروي – الاندفاع) كالآتي : أسلوب الاندفاع هو الأسلوب الذي يكون فيه اهتمام الفرد بسرعة الاستجابة على المثير مع عدم الدقة على كيفية

الإجابة مما يعرضه للأخطاء الكثيرة ، أما التروي فيكون جلّ اهتمام الفرد بصحة الاستجابة مما يؤدي إلى قلة الأخطاء وعدم التسرع في الاستجابة .

ثبات أسلوب (التروي – الاندفاع) :

أشار ديفي *(Devi, 2003 : 22)* أن كاجان (1977) يرى أن بعد (التروي – الاندفاع) يُعدُّ خاصية ثابتة ، ولكنه قد يتغير مع العمر حيث أن الأطفال عندما ينمون يصبحون تدريجيا أكثر ترويا ، حيث يزداد كمون استجابتهم وتتناقص أخطاؤهم .

وهكذا نلاحظ أن الميل للتأني أو الاندفاع في الاستجابة لحل مشكلة ذات استجابة مشكوك فيها يكون ثابتا نسبيا فيما بين الأطفال صغار السن لفترة قصيرة من الوقت حيث وجد سالكند ورايت *(Salkind & Wright, 1977)* أن الأخطاء تتناقص حتى عمر 10 سنوات ثم تثبت بعد ذلك ، في حين أن الكمون يزداد حتى عمر (10) سنوات ثم بعد ذلك يأخذ في التناقص . كوسوما *(Kusuma, 1997 : 68)*

العوامل المؤثرة في أسلوب (التروي – الاندفاع) :

بالرغم من أن أسلوب (التروي – الاندفاع) ثابت نسبياً لدى الفرد خلال وذلك بعد العقد الأول من حياة الفرد إلا أن هناك بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر فيه ، وهي :

أ – **عوامل اجتماعية واقتصادية :**

أشار رمضان (1990) إلى أنه يمكن عدّ المستوى الاجتماعي – الاقتصادي أحد العوامل المؤثرة في أسلوب (التروي – الاندفاع) كنتيجة لدراسة هيدر *(Heider,1971)* ، وكذلك دراسة ميمباير وميللر *(Mumbauer & Miller, 1972)* حيث أوضحت أن الأطفال منخفضي المستوى الاجتماعي – الاقتصادي يميلون أكثر نحو الاندفاع في حين أن الأطفال مرتفعي المستوى الاجتماعي – الاقتصادي يميلون أكثر نحو التروي . في (صعدي ، 1999م :28)

ب – عوامل وراثية أو مكتسبة :

هناك محددات مكتسبة كما أورد رمضان (1990م) تجعل الفرد إما متروياً أو مندفعاً ، وأيضا توجد بعض المحددات الوراثية التي يولد الفرد مزودا بها وهذه المحددات لم يتم التوصل إليها بشكل قاطع ، ولكن لا يمكن إنكارها .في(السلمي ، 2003م :28)

جــ - عوامل ثقافية :

ذكرت فرير (1986م) : أن ثقافتنا بصفة عامة تكافئ بين سرعة التفكير والذكاء فإن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقلية قد يكون ميالا بالفطرة لإنتاج إجابات سريعة .
في (صعدي ، 1999م : 28 -29)

د – عوامل وجدانية :

ذكر عجوة (1989م) بأن كاجان وكوجان *(Kagan & Kogan, 1970)* يريان " أن الميل لإنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدرتهم وبالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج في اختبار *(MFFT)* وبذلك فإن الطفل الذي يشك في قدرته ،ولكنه يرغب في إنكار هذا الشك سيسلك باندفاعية وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشل ، وليس لديه ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح متروياً ، فالأطفال المتروون يهتمون بتجنب الخطأ مهما كلف الأمر ،أما الأطفال المندفعون فيبدون أقل خوفاً من عمل خطأ ويستجيبون بسرعة . (المرجع السابق :28-29)

تعميم أسلوب (التروي – الاندفاع) :

أكد كاجان *(Kagan,1964)* على عمومية بعد (التروي – الاندفاع) في دراسة مشابهة لاختبار *(MFFT)* وهي *Design Recall Test (DRT)* مع اختبار *Haptic Visual Matching Test (HVMT)* فوجد أن زمن الاستجابة في كلا الاختبارين مرتبط ارتباطاً دالاً وذلك عندما أجرى الاختبار على مجموعة من الأطفال . في كوسوما *(Kusuma,1997 :45)*

تعقيب:

من خلال استعراض المفاهيم الأساسية رأى الباحث أن اختلاف علماء النفس في تسمية الأساليب المعرفية يعود إلى فلسفة علماء النفس وإلى النظرة العلمية القائمة عليها كل دراسة ، لكن تبقى الأساليب المعرفية ذات أهمية كبرى في دراسة الفروق الفردية حيث أن لكل فرد أسلوبه المفضل في تعامله مع جوانب الحياة المختلفة .

كما أن هناك اختلافات في التصنيفات ، و تداخل في تقسيمات هذه الأبعاد مما يجعلها في حاجة إلى كثير من البحث والدراسة ، كما رأى أهمية الأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع فهو من أكثر الأساليب المعرفية أهمية في النواحي التربوية والنفسية لما له من تأثير على مستوى أداء الطلاب ، فاندفاع الطلاب إما تلبية لرغبة المعلم أو الأبوين يؤدي بهم إلى الخطأ ، وبما أن نتائج الطلاب تقاس بالاختبارات فإن عجلتهم تؤدي بهم إلى الإخفاق ، وخاصة ذوي صعوبات التعلم ، فقد تناوله بالدراسة من خلال علاقته بوجهة الضبط والعجز المتعلم لمعرفة مدى تأثيره في مستوى الطلاب ذوي صعوبات التعلم .

رابعاً : العجز المتعلم *Learned helplessness*

تحدث الباحث عن العجز المتعلم من خلال : (مقدمـــة ، تعريفاتـه ، أنواعـــه ، مكوناتـــه ، مسبباتـه ، نتائجـــه ، أبعاده ،مراحلـــه) – التحكم والعجز المتعلم – الأسباب المؤدية إلى قابلية الاستجابة بالعجز المتعلم .

مقدمة :

توصل سليجمان *(Seligman, 1975)* – الذي أجرى تجاربه على الحيوانات إلى أن العجز المتعلم هو عدم التحكم في النتائج – أن هذه الأعراض توجد عند الإنسان ثم استمر العلماء في إجراء التجارب ليتوصلوا إلى أن أعراض العجز المتعلم تكون عند الإنسان أيضا .

في فينجروت *(Vingerhoets,2002 : 200)*

ويوجد أكثر من 80% من البشر – كما يرى سليجمان *Seligman* من جامعة بنسيلفينيا والذي قضى أكثر من 25 عاماً من البحث في ظاهرة العجز المتعلم ، وأجرى كثيراً من الأبحاث – لديهم عجز متعلم ، لكنهم يختلفون في درجة العجز .

في تريسي *(Tracy , 2004 : 112)*

تعريف العجز المتعلم :

يذكر ابرامسون وآخرون *(Abramson , et. al , 1978)* أن العجز المتعلم " عدم القدرة على التأثير أو التحكم في النتائج المتعلمة من الظروف المحيطة ، والتي تؤدي إلى كف السلوكيات الجديدة المؤثرة في النتائج ". في لوني *(lunney, 2009 : 239)*

ويورد (زهران ، 1987م :216) بأنه "انعدام الحيلة ، أو الشعور بالعجز".

كما يعرفه (عثمان ، 1994م :378) بأنه " حالة متعلمة تكتسب من تكرار التعامل مع المشكلات التي لا تحل ، ولا يرى من يواجهها سبيلاً إلى حلها ، أو لا يتوقع مخرجا منها" .

ويرى كل من مارتينك وقريفث *(Martinek & Griffith, 1994)* أن العجز المتعلم " حالة تأتي للشخص عندما يدرك بأن الأحداث التي يمر بها من نجاح أو فشل تحدث بشكل إجباري

لايستطيع التدخل فيه ، أي مهما بذل من جهد فالنتيجة حتماً تبوء بالفشل ، وبالتالي يصبح عاجزاً عندما يعزو الأحداث إلى شيء بعيد عن جهده .
في قراهام *(Graham, 2008 : 190)*

كما يشير سويتزكي *(Switzky, 2001 :194)* إلى أن سليجمان *(Seligman , 1975)* عرف العجز المتعلم بأنه : عدم وجود علاقة بين الاستجابة المتحكم فيها والنتيجة (استقلالية السلوك عن النتيجة) .

ويعرفه أتكينسون *(Atkinson, 2004 : 46)* بأنه : الميل إلى ترك المواقف غير المحسومة بسبب الشعور بعدم القدرة في التحكم في تلك المواقف .

كما يورد بارنيت *(Barnett, 2005 : 288)* بأنه : الاستسلام للألم أو الموقف المقلق عندما لا تنجح المحاولات السابقة في الهروب من مواقف مشابهة .

ويقول كيرن *(Kern, 2006 : 90)* بأن العجز المتعلم هو : السلبية والاعتماد على الآخرين في التوجيه واتخاذ القرار .

أنواع العجز المتعلم :

أشار تريسي *(Tracy, 2004 : 113)* إن حالة العجز المتعلم *Learned Helplessness* تتجلى في عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات أو يواجه مواقف مؤلمة أو ضاغطة في حياته ،لذا نجد أن العجز المتعلم يحدث عندما يتعلم الفرد أن هناك نتائج معينة تحدث بشكل مستقل عن استجابته ، كما أن الفرد يتوقع عجزه في المواقف المقبلة وعدم قدرته على التحكم في المواقف المستعرضة عبر حياته ، كما أن هذا التوقع يتداخل مع التعلم اللاحق ، وفي النهاية يقول الفرد لنفسه : أنا لا أستطيع النجاح أو تخطي الموقف مهما بذلت من جهد ، ويصبح سلبياً مستكيناً مستسلماً للمؤثرات الخارجية .

كما أكد وادهاو وشاليني (Wadhwa & Shalini, 2005 : 228) على أن أنواع العجز المتعلم كالآتي :

١ -**العجز الدافعي** *Motivational Defficits* : ويتمثل في عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو مبادرة تجاه المواقف والأحداث المؤلمة التي يتعرض لها ، فالفرد العاجز عن التعلم يدرك تماما أنه ليس لديه المقدرة على السيطرة في عملية التعلم ، وبعد الفشل المتكرر نجده يقلع تماما عن القيام بأية محاولة لأنه تعلم أنها محاولة غير مجدية ولن يكون لها أي فائدة ، كما أن التوقع هنا يقلل من دوافع الفرد للتحكم في النواتج ، ومن ثَمَّ فإن نقص الدوافع يوقف أو يثبط عملية التعلم ويتمثل ذلك في العجز والشعور باليأس ، والسلبية والبطالة والتسويف .

٢ -**العجز المعرفي** *Cognitive Defficit* : ويتمثل في عدم القدرة على التعرف على توقف النتائج على الاستجابات ، بمعنى أن الفرد تعلم أن النتائج التي تعرض لها تحدث بشكل مستقل عن أفعاله ، فالفرد يدرك أن النتائج حتمية وليس له القدرة على السيطرة عليها ، ونجده يعاني من عجز في الإدراك والتفكير وفشل المفهوم المنطقي ، ويت مثل هذا العجز في تناقص القدرة على حل المشكلات والإحباط ، وانخفاض تقدير الذات والشعور بالدونية.

٣ -**العجز الانفعالي** *Emotional Defficit* : ويتمثل في فقدان الفرد القدرة على التحكم في مجريات الأمور ، مما يؤدي إلى حالة من الانفعال والسلبية مثل الخوف (انعدام الأمن) وانخفاض تقدير الذات والشعور باللامبالاة والذنب وتأنيب الضمير ، وبالنسبة للأطفال يمكن أن يؤدي هذا الاكتئاب إلى بعض المشكلات السلوكية والنفسية ، فهذه المشكلات كفيلة بتدمير رغبة الفرد في التعلم ، ومن ثَمَّ الشعور بالعجز وقلة الحيلة . وهذا ما ر آه أبرامسون وآخرون (Abramson , et. al, 1978) فقد قاموا بتعديل نموذج العجز المتعلم وإعادة صيا غته في إطار العزو السببي ، فنظرية العزو السببي طبقت لتفسير وتقليل المساوئ المرتبطة بالعجز المتعلم (عجز دافعي *Motivational deficit* ، عجز معرفي *Cognitive deficit* ، عجز انفعالي أو وجداني *Emotional deficit* .

٤ - وقد أضاف (الفرحاتي ، 2009م : 19-20)نوعاً رابعاً وهو **العجز السلوكي** *Behavior Deficits* ويُعَدُّ العجز المتعلم سلوكياً نقصاً في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي . بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد ، ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً أن يكون إيجابياً ، وغالباً يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلات ، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية . وعندما ينمو لدى الفرد توقعاً بأن عدداً من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملاً مهيئاً لسلوكيات العجز ، نتيجة لإدراك الفرد أنه يعتاد الفشل ، وعدم جدوى محاولاته .

وتُعدُّ خبرات النجاح السارة و خبرات الفشل المؤلمة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة ذات أثر عظيم على درجة توافقه ، وبالتالي على تنمية مفهوم الذات لديه وحسن تكيفه ، ولقد كشفت نفس الدراسة عن وجود انخفاضٍ في مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم . (السرطاوي ، 1995م :491)

مكونات العجز المتعلم :

أشار بيترسون وآخرون *(Peterson , et . al, 1993)* إلى أن نموذج العجز المتعلم يتكون من :

١ -**الاقتران** *Contengency* : وهو العلاقة الموضوعية بين النتيجة والاستجابة .

٢ -**السلوك** *Behavior*: أي النتائج أو الآثار التي يمكن ملاحظتها لإدراك الاقتران أو عدم الاقتران بين السبب والنتيجة .

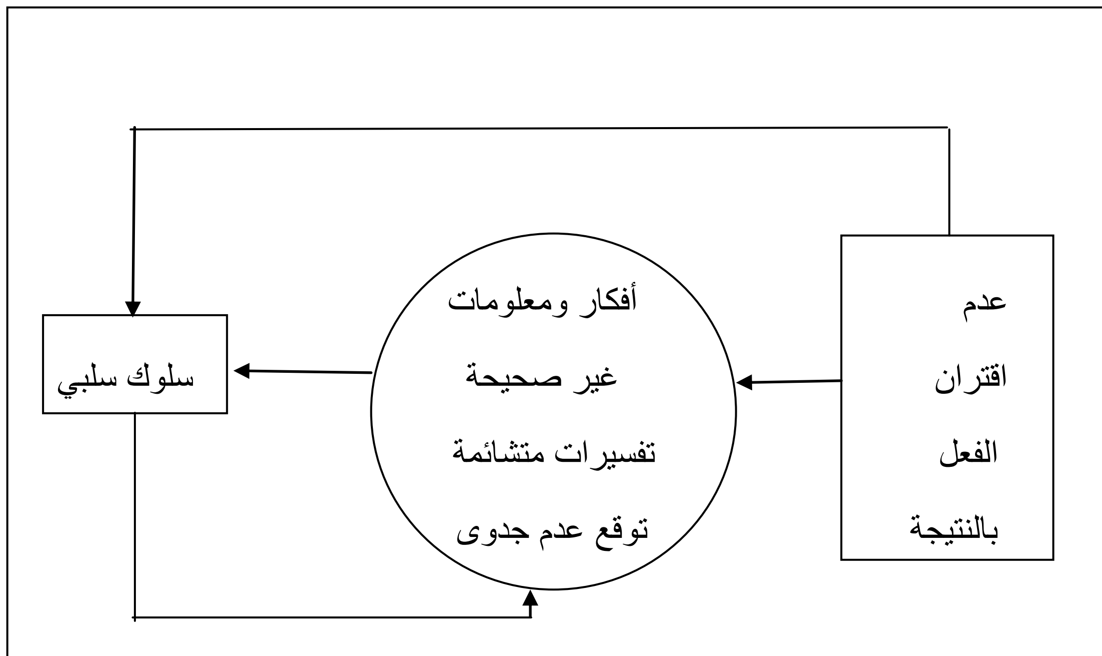
٣ -**المعرفة** *Cognition* : أي الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الأفراد هذا الاقتران ، وتتكون من ثلاث خطوات :

أ -الإدراك *Perception*: أي إدراك الفرد بالاقتران أو العلاقة بين الاستجابة والنتيجة .

ب -تفسير الإدراك *Cognition Exeplanation* : فالفشل قد يفسره الفرد على أنه نتيجة للحظ أو القدرة .

ج -تفسير الفرد للتوقع عن العلاقة في المستقبل *Exoectency Explanation* : فإذا اعتقد الفرد أن قدرته هي السبب في فشله فإنه يتكّون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف .في كل من كريتر *(Kreuter, 2006 : 33)* ، سنيدر ولوبس *(Snyder & Lopez, 2002 : 246)*

كما قامت بخاري بوضع مكونات العجز المتعلم في الشكل الآتي :



(بخاري،2005م : 39)

شكل (2) مكونات العجز المتعلم

يوضح الشكل السابق علاقة عدم اقتران الفعل بالنتيجة مما يؤدي إلى السلوك السلبي مباشرة ، وقد يؤدي عدم الاقتران بين الفعل والنتيجة إلى سلوك سلبي من خلال وسيط يسمى الأفكار والمعلومات غير الصحيحة والتي تتركز في التفسيرات متشائمة للأحداث ، و عدم جدوى للجهد المبذول .

مسببات العجز المتعلم :

١ -**الأسباب البيولوجية** : يتعلق هذا التفسير بعلاقة هذه الظاهرة بالهرمونات والتركيبات المخية فقد توصل كولك *Kolk (1987)* إلى أن الصدمات القوية التي لا يمكن التحكم فيها أو تجنبها بإجراء إي استجابة تنتج تغيرات بيوكيميائية توثر على الجهاز العصبي المركزي ، ومن ثَمَّ تؤدي إلى استتراف هرمون نوربنفرين ***Norapinephrine depletion*** الذي يفرز بواسطة الجهاز العصبي السمبتاوي نتيجة لوجود ضغوط وغالباً ما يستخدم مع النورأدرينالين ***Noradrinalin*** حيث يوجد بكميات واضحة في الهايبوثلامس في الدماغ ، لذلك فإن العجز ربما يحدث ليس بسبب حالة نفسية مرتبطة بدرجة التحكم في الحدث ، وإنما بسبب حالة فوسيولوجية في الجهاز العصبي المركزي تنشأ من الصدمة التي لا يمكن تفاديها . في نيويل وجيرني *(Newell & Gournay , 2000 : 294)*

٢ -**الأسباب الاجتماعية** : ويركز على ارتباط العجز المتعلم بالعديد من المشكلات الاجتماعية مثل البطالة والمشاكل الأسرية ، وانحرافات الأحداث .

٣ -**الأسباب النفسية** : ويرتبط بتفسيرات علم النفس كنظرية التعلم الشرطي التي تفسر العجز من منطلق استمرارية انطفاء الاستجابة وعدم تدعيم الاستجابة ، لأن الانطفاء طبقاً لبافلوف هو أول خطوات العجز .(صديق ، 2009م :26)

كما يُعدُّ العقاب من الأسباب المؤدية إلى القلق ، الخوف ، الهروب ، التجنب ، العدوان وكذلك يؤدي إلى العجز المتعلم . دنسون *(Dennison, 2003 : 50)*

وتقسيم آخر يرى أن هناك نوعان من الأسباب التي تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في قابلية الاستجابة بالعجز المتعلم وهما :

- أسباب **نفسية** أو شخصية أو ذاتية متمثلة في : القدرة ، والمثابرة ، والجهد .
- أسباب **بيئية** أو خارجية متمثلة في : تحيز المعلم ، ودور الآباء في تعريض أبنائهم لحالة من العجز المتعلم .

أولا : **الأسباب النفسية** *Personal or Psychological Reasons* :

تكرار الفشل المدرسي قد يكون بسبب الأفكار غير العقلانية والمعتقدات الخاطئة ، فمثلا نجد بعض الطلاب يضعون لأنفسهم أهدافا أقل من مستوى إمكاناتهم وقدراتهم بالرغم من أن لديهم الإمكانات والقدرات التي تساعدهم على التغلب على الصعوبات والمشاكل التي تواجههم في المواقف التعليمية ، فهؤلاء الطلاب ليس لديهم ثقة في أنفسهم ويعانون من نقص في قدرتهم على تقدير ذواتهم ، فهم يبخسون أقدار أنفسهم ،ولا يصمدون لمواجهة المواقف الصعبة ، فنجدهم عند تعرضهم لأول صعوبة (فشل) تواجههم لا يبذلون أي جهد لمحاولة أخرى أو بذل مزيد من الطاقة حتى يستطيعوا التغلب على تلك الصعوبات ، ومن ثَمَّ يفقدون شعورهم بالنجاح الذي يقودهم إلى نجاح أكبر ، ففقدان الثقة بالنفس يجعل هؤلاء الطلاب يشعرون دائما بالخيبة وفقدان الأمل وقلة الحيلة . (باحكيم ، 2003م :65)

ثانيا : **أسباب بيئية أو خارجية** *External or Environmental Reasons* :

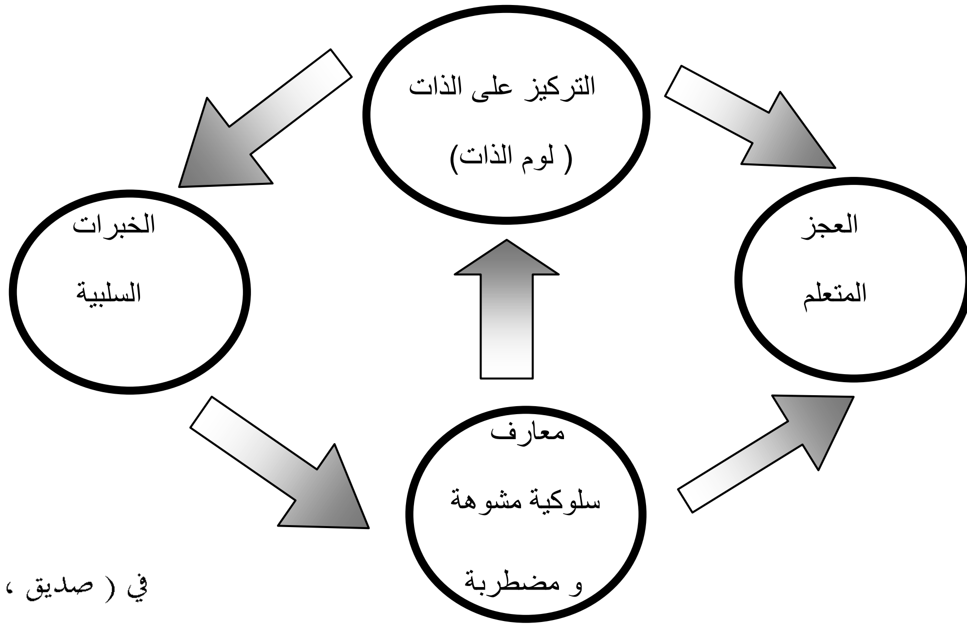
أشار كل من (زيدان 1987م)، و (شحاتة وأبو عميرة 1994م) إلى أن العلاقة بين الآباء والمعلمين وطلابهم تؤدي دوراً مهماً ومؤثراً في معنوياتهم و دافعيتهم وتعلمهم وتعزز رضاهم وتنبئ بتحصيلهم واتجاهاتهم ، كما تساعد في بناء شخصياتهم بدرجة يمكن عدها المفتاح الموصل إلى نجاح هؤلاء الطلاب – في دراستهم – أو فشلهم ، وإن نجاح هذه العلاقة أو فشلها يعتمد إلى حد كبير على الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الآباء في تربية أبنائهم ، والمعلمون في تعليم طلابهم ، فمثلا بعض الآباء والمعلمين يستخدمون الأساليب التي تقوم على السيطرة والتسلط المزمن " الديكتاتورية " فهذه الأساليب غالبا ما تخلق جواً من الرعب والخوف والكآبة سواءً داخل المنزل أو في المدرسة ، بالإضافة إلى استخدام عبارات التقريع واللوم والاستخفاف والسخرية وتصغيرهم وتذكيرهم بضعف في شخصياتهم وسلوك هم ، ونقدهم بصورة جارحة وترديد " أنت فاشل " ، " أنت لن تصلح لشيء " وهكذا ، عدة مرات تجعل الطلاب يفقدون الثقة بأنفسهم وقدراتهم مما قد يجعلهم يلجأون إلى الطرق الملتوية من كذب وخداع وغيره ، وذلك لمحاولة استعادة شعورهم بذواتهم وحريتهم ، ويعانون أيضاً من انخفاض في مستوى تحصيلهم التعليمي ، ومن ثَمَّ يصبح هؤلاء الطلاب أكثر عرضة للإصابة بالعجز ، وخاصة عندما يصر الآباء والمعلمون على استخدام أساليب

السيطرة خلال تربيتهم وتعليمهم ، فهؤلاء الآباء والمعلمون يعتقدون أن استخدام استراتيجيات السيطرة لها أثر فعال وإيجابي على عملية التعلم عامة، وعلى زيادة التحصيل خاصة ، وهذا الاعتقاد تبين لاحقا أنه اعتقاد خاطئ ، ومن أهم الدراسات التي حاولت أن تبين الأثر السلبي المترتب على استخدام استراتيجيات السيطرة من قبل الآباء والمعلمين تجاه طلابهم دراسة قام بها بوجيان وكاتز *(Boggian & Katz, 1991)* والتي أسفرت نتائجها عن أن الطلاب ذوي التوجه الخارجي أظهروا محاولات إتقان متناقضة (تفضيل المهام البسيطة) في ظل ظروف سيطرة المعلم ، أما الطلاب ذوو التوجه الداخلي (المهارة والتمكن) فأظهروا سعيا وجهدا واضحا في حل المشكلات والمهمات الأكثر صعوبة ، كما تبين أيضا أن الطلاب ذوي التوجه الخارجي يعزون فشلهم إلى عوامل لا يمكن السيطرة عليها وبالتالي يكونون أكثر عرضة للإصابة بالعجز . في (باحكيم ،2003م :68 – 69)

و إدراك الفرد للعجز لا يعتمد فقط على عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة ، ولكن أيضاً على صيغة الفرد *Schema* في التحكم ومعارفه عن المهمة ، وتفكيره العقلاني ، أو انفعالاته ، أو توجهه العقلي في مواقف الفشل ، أو توقعاته المتفائلة للنجاح .

إذن فمن الخطأ عند تفسيرنا للعجز المتعلم على هذا الأساس أن نعتمد على وجهة نظر مقتصرة على تعريض الأشخاص لمواقف غير ممكن التحكم فيها ، دون النظر إلى معتقدات الأشخاص وأهدافهم واهتماماتهم ، وتاريخ تعرضهم لمثل هذه النتائج وتفسيراتهم العقلانية للأحداث وميلهم وحبهم لحل مثل هذه المشكلات وتاريخ الإنجاز لديهم ، وتجاهلهم للآثار السلبية للفشل ، ولفهم العجز المتعلم لدى الإنسان يجب أن يدرك الشخص المعنى المصاحب للفشل غير الممكن التحكم فيه ، أي الأضرار الشخصية للفشل على السعادة النفسية والتكيف النفسي .
(الفرحاتي ، 2009م :30)

وفي النموذج التالي أشار الفرحاتي (2005) إلى أن ميرس Meurs قدم حلقة مفرغة توضح أسباب وعواقب العجز المتعلم متصلة يوضحها الشكل الآتي :



في (صديق ، 2009م : 26)

شكل (3) **نموذج ميرس لأسباب العجز المتعلم**

يوضح الشكل السابق أن جميع العناصر المكونة للشكل متداخلة وبالتالي فهي تؤثر في بعضها وتتأثر ببعضها منتجة في النهاية ما يسمى بالعجز المتعلم .

حيث تُعدُّ البيئة التعليمية تربة خصبة لنمو ظاهرة العجز المتعلم ، فالطلاب ذوو العجز المتعلم يحاولون الابتعاد عن الفشل في المهام الدراسية والعقاب من قبل المدرسين ، ولذلك تجدهم يسعون دائماً لجذب انتباه الآخرين للحصول على التقدير والثناء أو المكافأة ، ولكن تكرار تعرضهم للفشل يجعلهم يتصفون بالاكتئاب واليأس ، وليست لديهم المقدرة أو الكفاءة لتجنب الفشل فهم يعزون فشلهم إلى القدرة وصعوبة المهمة ، ونجد تبعاً لذلك بأن شعورهم بالعجز يزداد ويفقدون الأمل في التعامل الصحيح مع المواقف المماثلة في المستقبل .

بروفاي *(Brophy, 2004 : 126)*

نتائج العجز المتعلم :

من خلال دراسات العلماء وتجاربهم على الحيوانات استنتجوا أن خبرة الصدمة التي يتعذر ضبطها أو التحكم فيها من قبل الحيوان تتلخص في ستة عوامل ترتبط بالعجز المتعلم ، وتعد هذه الأمور مصادر إحباط وإعاقة وهي كالآتي كما أوردها رادن *(Radden , 2002 : 314)*

١ -**السلبية** : حيث يصبح الحيوان أو الإنسان سلبيا في مواجهة الصدمة ، بمعنى التباطؤ في بدء الاستجابة لتجنب حدة الصدمة ، ومن الممكن ألا تصدر منه استجابة على الإطلاق .

٢ -**التأخر** : أي أن الحيوان أو الإنسان يتأخر في تعلم استجابات التحكم في الصدمة ، بمعنى أنه إذا قام الحيوان باستجابة لتحقيق الارتياح فإنه يكون في هذه الحالة مضطربا ، ومتمسكا باستجابة لا طائل من ورائها .

٣ -**عدم الاهتمام بالزمن** : وذلك عندا يمر به موقف لا يستطيع التحكم فيه .

٤ -**الإصابة بفقدان الشهية للطعام** .

٥ -يبدأ **وزن** الحيوان والإنسان في التناقص .

٦ -**استتراف النوربنفرين** *Norepinephrine* من الدماغ .

أبعاد العجز المتعلم :

يمكن التعرف على العجز المتعلم من خلال ثلاثة أبعاد وهي :

١ -**توقع الفشل** :فخبرات الفشل المتكررة والمتراكمة في حياة الفرد تؤدي به إلى أنه يفتقد القدرة على النجاح ، وأن الفشل من نصيبه وأنه أقل قدرة من غيره ، مما يؤثر سلبياً على بذل الجهد ، خاصة عندما يواجه مهمة صعبة .

٢ -**انخفاض القدرة على التحكم** : حيث يتشكل لدى الفرد منبئات قوية بأن ضعف القدرة تؤدي إلى نماذج سلوك مضطربة ، مثل تجنب المهام الأكاديمية ، واضطراب العلاقة بالزملاء ، والاعتقاد في مركز التحكم الخارجي ، ونقص تقدير الذات .

٣ -**انخفاض الدافعية** : بحيث يعتقد الفرد في ثبات قدرته ، ومن ثَمَّ يتكون لديه توقعاً بأن جهوده عديمة الجدوى في إحراز النجاح ، وينتابه تحريفات معرفية أن مستقبله مبهم ، وأن قدرته لا تساعده على التغلب على العقبات . (الفرحاتي ، 2009م :90)

مراحل العجز المتعلم :

قدم روث *(Roth, 1980)* نموذجاً للعجز المتعلم يتكون من ثلاث مراحل وهي :

١ -**المرحلة الأولى** : وفيها يتم الانتقال إلى إدراك العجز المتعلم ، فعندما يتعرض الفرد لأحداث غير ممكن التحكم فيها يدرك أنه لا يستطيع السيطرة عليها .

٢ -**المرحلة الثانية** : وصول الفرد إلى مرحلة إدراك العجز ، ومن ثم توقع العجز المستقبلي .

٣ -**المرحلة الثالثة** : وفيها تظهر الأعراض السلوكية للعجز المتعلم .

في (صديق ،2009م :33)

التحكم والعجز المتعلم :

ربط واينر *Weiner (1979)* العزو بظروف الفرد أو بظروف الآخرين ، فالذي يعزو سلوكه إلى نفسة فهذا هو التحكم الشخصي *Personal Control* ، أما إذا عزا سلوكه إلى البيئة الخارجية أو الآخرين فهذا هو التحكم الخارجي *External Control* ، كما أضاف سليجمان (1975) أنه إذا عزا الفرد ما يحصل له بأنه تَمَّ له من دون سيطرته ، وأن الظروف هي التي تحكمت فيه فإنه من الممكن أن يكون مصابا بالعجز المتعلم .

في جادستون *(Gadston, 2001 : 39)*

والعجز المتعلم من خلال تجارب العلماء كما قال فادم *(Fadem , 2003 : 137)* هو الذي يسبب الاكتئاب عند الأفراد مما يؤدي بهم إلى عدم المحاولة نتيجة للتحكم الخارجي ، وكذلك تكون إعزاءاتهم غير سوية ، لذلك نجد الفرد يمتلك نزعة الإقلاع عن المهام ، كما يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية .

ويقع بعض الأشخاص في مصيدة العجز عندما يدركون عدم قدرتهم على التحكم في مجريات حياتهم ، واعتقادهم في التحكم الخارجي ، كما ينتابهم شعور باليأس والعجز والقنوط .

تريسي *(Tracy, 2004 : 113)*

ومن خلال دراسة روتر *(Rotter, 1966)* على التحكم (الداخلي الخارجي) رأى أن بُعد الثبات يؤثر على تغيير التوقعات ومن ثَمَّ على مستوى الأداء ، فالنتائج تشير إلى أن توقع النجاح

لكل نتيجة يتبع النجاح أو الفشل في المحاولة الأولى ، أي أن موقع التحكم (داخلي / خارجي) يؤثر على توقع النجاح . في مذاق *(Mithaug, 2003 : 8)*

ومن الفروق المهمة بين ذوي التحكم الداخلي والخارجي هي تلك المتصلة بردود أفعالهم إزاء الفشل ، فقد أشارت الدراسات إلى أن الذين يعتقدون بالتحكم الداخلي يملكون قدراً أكبر من الحصانة ضد الفشل ، إذ يثابرون ويبذلون قدراً أكبر من الجهد بعد الفشل مقارنة بمن يعتقدون بالتحكم الخارجي . (حداد والأخرس ، 1998م :235)

تعقيب:

مما سبق عرضه رأى الباحث أن العجز المتعلم يحدث عندما يتعرض الفرد لمؤثرات أو مواقف عنيفة لا يمكنه تجنبها ، ويعتقد الفرد بأن استجاباته لا يمكن أن تؤثر أو تغير في تلك المؤثرات ، مما يتسبب في حدوث عجز وقصور لدى الفرد يجعله يعتقد أن كل ما يقوم به من جهود ومساعٍ لا تؤدي إلى النتيجة المرغوبة (عجز دافعي) ، ويجعله أيضا يتوقف عن القيام بأي محاولة لأنه عرف أنه لا جدوى من المحاولة ولا فائدة منها (عجز معرفي) ، ويشعر بالاكتئاب ، والسلبية ، وانخفاض تقدير الذات ، والشعور بعدم الكفاية ، واليأس وقلة الحيلة (عجز انفعالي) ، وإحساس الفرد أنه يتكرر فشله في مهمة ما ، ويدرك أن سبب فشله هو نقص القدرة ينمو لديه (العجز السلوكي) وأخيراً يعاني الفرد مما يسمى بالعجز المتعلم .

خامساً : صعوبات ا لتعلم *Learning Disabilities*

مقدمة :

تم الحديث عن صعوبات التعلم من خلال : نبذة تاريخية ، مفهومـها ، بعض الحقائق عـها ، تعريفاتـها ، مواصفات التعريف الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم لصعوبات التعلم ، محكات تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، تصنيفـها ، العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية ، خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، النماذج المفسرة لـها ، نظرياتـها ، نسبة انتشارها .

نبذة تاريخية :

تُعدُّ انطلاقة مصطلح صعوبات التعلم في عام 1962 عندما استخدم كلا من كيرك *Kirk* وباتمان *Batman* مصطلح صعوبة التعلم *Learning Disabilities* لوصف مجموعة من الأطفال في الفصل كانوا يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والتهجي وإجراء بعض العمليات الحسابية .

ويعود كما قال عواد (1997) ميلاد حقل صعوبات التعلم إلى السادس من إبريل عام 1963 ذلك اليوم الذي تحدث فيه كيرك أثناء كلمة ألقاها في مؤتمر لإحدى الجمعيات المهتمة بشؤون الأطفال ، مشيرا إلى استخدام مصطلح صعوبات التعلم L.D. لوصف مجموعة من الأطفال لديهم ضعف في النمو اللغوي والكتابة ويعانون من اضطرابات في تطور مهارات التفاعل الاجتماعي مستبعدا الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي ، وقد تم في نفس اليوم التصويت على تنظيم جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم *Association For Children With Learning Disabilities* ، كما اهتم كيرك بتصنيف الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكيف يمكن تشخيص وعلاج تلك الصعوبات .في (الغامدي ، 2000م :22)

بعض الحقائق عن صعوبات التعلم :

أورد هارويل *(Harwell, 2001)* بعض الحقائق عن صعوبات التعلم منها :

١ -رغم أن الدراسات الحديثة تشير إلى إمكانية تساوي أعداد الذكور والإناث الذين تم تشخيصهم إلا أن نسبة من يعانون من صعوبات التعلم وتم تشخيصهم تبلغ (3 : 1) وهذا يؤكد ارتفاع النسبة لدى الذكور منها لدى الإناث .

٢ -يتم غالباً تحديد من يعانون من صعوبات التعلم في نهاية الصف الثالث الابتدائي أو بداية الصف الرابع الابتدائي . و لم تجرى الدراسة الحالية على المرحلة الابتدائية لأنها لا تهدف إلى تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم .

٣ -أغلبية من يعانون من صعوبات تعلم تتعلق صعوباتهم بالقراءة واللغة أكثر من الرياضيات .

٤ -مستوى الذكاء IQ لدى ذوي صعوبات التعلم يتراوح بين 90 و 95 .

٥ -يعاني ذوو صعوبات التعلم من عجز في سعة الذاكرة القصيرة *Short Term Memory* .

٦ -يغلب على ذوي صعوبات التعلم الملل وعدم الرغبة أو المشاركة في التعلم .

٧ -تشير الدراسات المهتمة بتقدير الوقت المرتبط بإنجاز العمل أن الشخص العادي يمضي 60 % - 80 % من وقت العمل مرتبطاً بالعمل *Time on Task* بينما تنخفض النسبة عند ذوي صعوبات التعلم إلى 30% - 60 % .

٨ -نسبة الذين يتسربون من المدرسة قبل إتمام الثانوية العامة من ذوي صعوبات التعلم يصل إلى 50 % .

٩ -يتوقع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أبنائهم القليل دراسياً وسلوكياً .

في (النشوان ، 2004م :62- 63)

كما أن بيئة صعوبات التعلم يجب أن لا تختلف عن البيئة العادية للأسباب التالية :

- أن هذا الموضوع لن ينتهي بسهولة ، لذلك يجب أن يكون ضمن البيئة الأصلية .
- من الأهداف الأولية في تربية الأفراد المعاقين مساعدتهم ليكونوا أكثر فعالية في بيئتهم الطبيعية ، لذلك يكون موضوع الانتقال إلى هذه البيئة الطبيعية أسهل إذا كان التعليم يتم ضمنها .

- معاملة الأطفال في هذه البيئة معاملة طبيعية من جوائز وعقوبات كأنهم في البيئة الطبيعية وليس في العيادة .
- يجب أن تكون خطوات البرامج مشابهة لتلك المتبعة مع الأطفال العاديين مع فارق التوقيت ، لأننا مع ذوي الحاجات الخاصة سنكون مضطرين إلى تعليم أدق في التفاصيل .

(لوفاس ، 2002م :18)

مفهوم صعوبات التعلم:

ربما عانى بعضنا من الفشل في استيعاب نص قرائي ما ، أو الفشل في نقل وتنظيم الأفكار لكتابة تقرير ما ، أو أننا ببساطة لم نفهم شرح المعلم في بعض الحالات ، لكن معظمنا استطاع تجاوز مثل تلك المشكلات دون عناء كبير لحسن الحظ ، أما الطلاب ذوو صعوبات التعلم فإنهم غالبا ما يمرون بتلك المواقف بشكل مزمن ومتكرر، ويصعب عليهم تجاوزها دون مساعدة الآخرين .

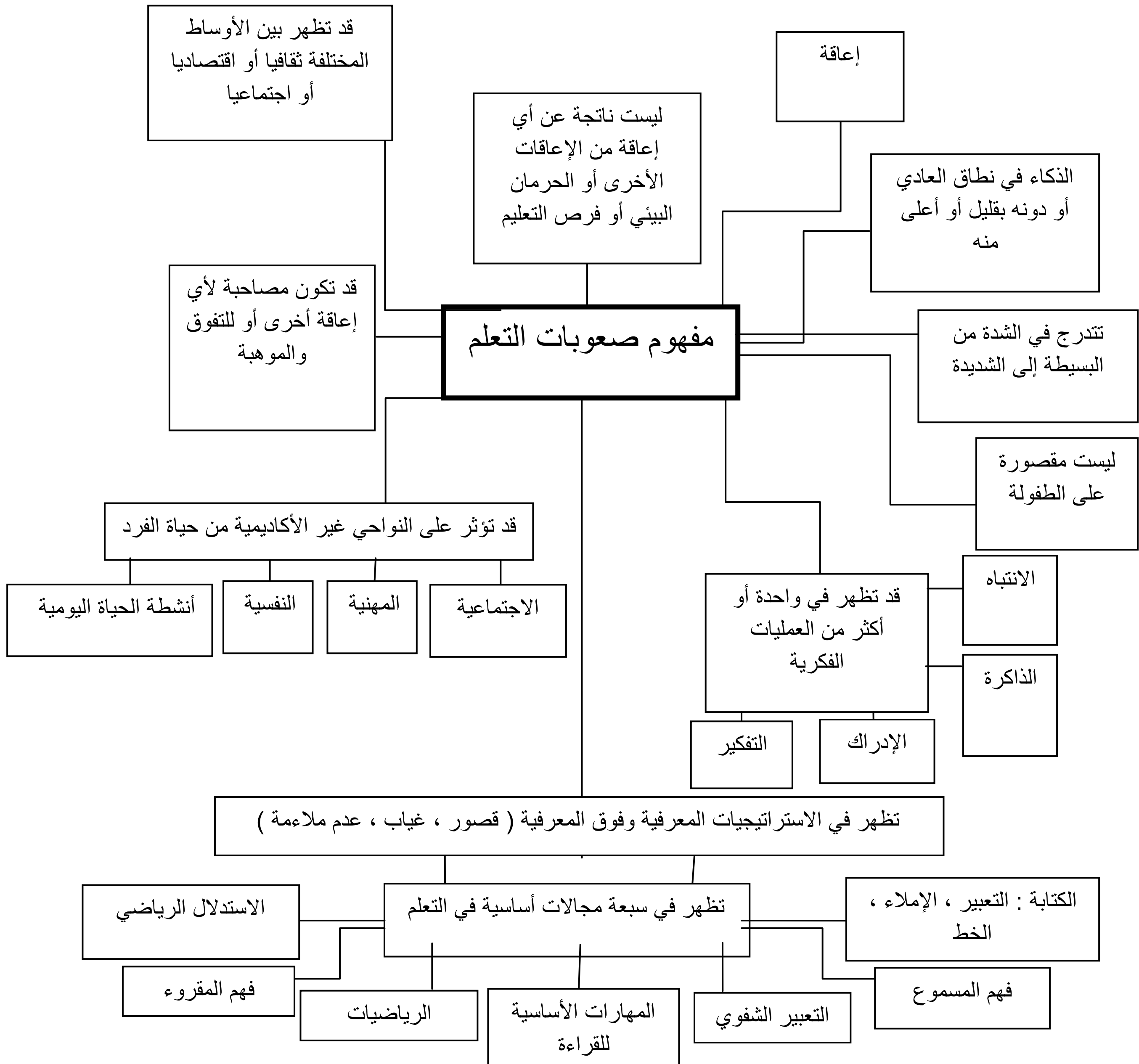
ولقد كان سائداً – لدى البعض – وإلى حد قريب أن موضوع التربية الخاصة ينحصر في الأطفال المعاقين ، ولكن ونتيجة لتزايد الاهتمام بموضوع التربية الخاصة اتضحت فئات التربية الخاصة لا لتشمل الأطفال المعاقين فحسب ، بل كل الأطفال الذين ينحرفون في نموهم العقلي والجسمي والحسي والانفعالي والاجتماعي عن متوسط نمو الأطفال العاديين ، ولذا أصبحت مظلة التربية الخاصة تشمل فئة ذوي صعوبات التعلم . (الروسان ، 1998م :14)

ورغم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة ، إلا أن لديهم مشكلة أساسية تجمعهم جميعاً وهي عدم القدرة على التعلم بنفس الطريقة والكفاءة التي يتعلم بها أقرانهم العاديون ، وما يزيد الأمر غرابةً ودهشةً حول هؤلاء الطلاب هو أنهم يتمتعون بقدرات ذكائية عادية ، في حين أن أدا ءهم الأكاديمي ينخفض وبشكل ملحوظ عن مستوى القدرات الذكائية التي يمتلكونها . وبعضهم يواجه مشكلات جمة في تعلم الرياضيات ، في حين أن أكثرهم يعاني من مشكلات في تعلم وإتقان القراءة والكتابة . (الخطيب وآخرون ، 2007م :61)

وهناك فرق بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي من حيث إن تفسير حالات التفريط التحصيلي يمكن في ضوء العوامل الدافعية ، بينما صعوبات التعلم يمكن تفسيرها في ضوء بعض أنماط الاختلال الوظيفي على الرغم من السلامة العضوية للجهاز العصبي المركزي ، هذا من

ناحية ،ومن ناحية أخرى فإن التعرف على ذوي الصعوبات النوعية في التعليم يجب أن يتم على أساس فردي .(الزيات ، 1988م :475)

ويوضح الشكل الآتي عناصر مفهوم صعوبات التعلم حيث يظهر الشكل مداها ومجالاتها وتأثيرها .



في (حبيب ، 2006م : 4)

شكل (4)**عناصر مفهوم صعوبات التعلم**

يوضح الشكل السابق عناصر مفهوم صعوبات التعلم فهو ليس ناتج عن إعاقة معينة ولكنه قد يصاحب بعض الإعاقات ، كما تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً ، والصعوبات متدرجة في الشدة ، وليست مقصورة على مرحلة الطفولة ، وذوي الصعوبات يتدرج ذكاؤهم بين العادي وفوقه أو دونه بقليل .

كما أنها تظهر في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية وهي : الانتباه ، الذاكرة ، الإدراك ، التفكير ، وتظهر في الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية – من قصور أو غياب أو عدم ملاءمة والاستراتيجيات هي : الكتابة ، الفهم ، التعبير ، القراءة ، الرياضيات الفهم ، والاستدلال الرياضي ، وقد تؤثر على النواحي غير الأكاديمية سواءً كانت اجتماعية أو مهنية أو نفسية أو حتى كانت خلال الأنشطة اليومية .

تعريف صعوبات التعلم :

يطلق مصطلح صعوبات التعلم– الحديث نسبياً– على مجموعة غير متجانسة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، ممن هم غير مشمولين ضمن فئات الاحتياجات الخاصة كالصم ، والمكفوفين ، والمعوقين عقليا ، وذوي الاضطرابات الانفعالية ، وما شابه ذلك .
(القمش و المعايطة ، 2007م :171)

ولقد كان يعرف مصطلح صعوبات التعلم من قبل المختصين قبل عام (1960) بعدد من المصطلحات :

- الأطفال ذوي الإصابات الدماغية *Brain-Injured Children*
- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية *Children with Perceptual Handicaps*
- الأطفال ذوي الخلل الدماغي البسيط *Children with Minimal Brain Dysfunction*
- الأطفال العاجزين عن التعلم *Children with Learning Disabilities*
- الإعاقة الخفية *Hidden Handicapped* . (يحيى ، 2006م :237)

والهدف كما ذكر أبو نيان (2001م) من استعراض كثير من التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم هو الوصول إلى أهم العناصر المكونة لمفهوم صعوبات التعلم والتي لخصها على النحو الآتي:

١. أن صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى .

٢. يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى المستوى العادي والمتفوق .

٣. تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة .

٤. قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه ، والذاكرة ، والإدراك ، والتفكير ، وكذلك اللغة الشفوية .

٥. تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية والمهارات اللغوية كالتعبير الشفوي والكتابة والفهم المبني على الاستماع والمهارات الأساسية للقراءة وفهم المقروء والرياضيات بوجه عام والاستدلال الرياضي.

٦. قد تظهر على شكل قصور في الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية الضرورية للتعلم أو فقدانها أو استخدامها بشكل غير ملائم للمهمة حيث يشير مصطلح الاستراتيجيات المعرفية إلى الإجراء الذي يقوم به الطالب ليتعلم المفاهيم أو يتذكر المعلومات ، أما الاستراتيجيات فوق المعرفية فهي مفهوم مجرد ويشير إلى وعي المتعلم بالاستراتيجيات المعرفية اللازمة للتعلم وقدرته على التحكم في ذاته وإدارة عملياته الفكرية .

٧. تظهر على مدى الحياة . فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب .

٨. قد تؤثر على النواحي الهامة لحياة الفرد كالنواحي الاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة اليومية .

٩. قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين.

١٠.قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً .

١١.ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة أو الاختلافات الثقافية أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي ، أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعليم العادي .

في (النشوان ، 2004م :40- 41)

ذكر كيوف *(kepgh, 1987)* أنه من الصعوبة بمكان تحديد تعريف واضح لصعوبات التعلم وذلك لكثرة أسبابها وارتباطها بعدد كثير من العناصر والأعراض والمسببات .
في فاين وكوتكن *(Fine & Kotkin, 2003 : 31)*

ويعرفها كيرك *Kirk* (1962م)بأنها : تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي نصف المخي ، أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية ، كما أنه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية .
في برادلي وآخرون *(Bradley, et. al,2002 : 22)*

كما تورد اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعافين NACHC(1968م) التعريف الآتي:الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم : الأطفال الذين يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة الشفوية والتحريرية وقد يظهر هذا في اضطرابات التفكير ، الاستماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، التهجي ، الحساب ، ويتضمن هذا بعض الحالات مثل الإعاقة الحسية أو تلف المخ ، والاختلال الوظيفي للمخ ، والاضطرابات اللغوية والكلامية وغيرها . غير أن صعوبات التعلم لا ترتبط بالإعاقة البصرية السمعية الحركية (التخلف العقلي) وحتى عيوب البيئة . وونج وآخرون *(Wong, et. al,2008 : 8)*

وتذكر الرابطة القومية لصعوبات التعلم NJ CLD (1987م) بأنها : مجموعة متعددة ومتباينة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام كل من مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والقدرة على التفكير وحل مسائل الرياضيات علماً بأن هذه الاضطرابات تنشأ لدى الفرد كدالة للاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ويحدث ذلك على مدى عمر الإنسان ، تستثنى من تلك الصعوبات تلك التي ترتبط بالإدراك أو التفاعل الاجتماعي أو السلوك التنظيمي لدى الفرد . كذلك تلك الصعوبات التي تنشأ من ضعف الحواس أو التخلف العقلي أو الاضطراب الوجداني أو الخلفيات الاقتصادية أو التعليمية .
جرين هل *(Greenhill, 2000 : 34-35)*

ويشير الزيات (1988م) إلى: " أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يبدون انحرافا سالبا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وهذه ربما تعكس اضطرابا في التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه ،مع أنهم أطفال عاديون عقلياً وحسياً وحركياً . في (الغامدي ، 2000م :25)

وبعد ظهور هذا المصطلح عُدَّت صعوبات التعلم إعاقة مستقلة لها متطلباتها كأي إعاقة أخرى بعد صدور القانون رقم 230/91 . (وونج وآخرون *Wong, et. al, 2008 : 8)*

وقد ميز ليرنر (1976 ، 1984م) بين نوعين من التعريفات هما :

١ - **التعريف الطبي**: والذي يركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم كما أشار إليها كروك شانك (1967م) ومايكل بست (1967م) والتي تمثلت في الخلل العصبي أو تلف الدماغ *Neurological Dysfunction or Brain Impairment*

٢ - **التعريف التربوي** : والذي يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة *Uneven Growth Pattern Development* كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل ، كما أشار إليها كيرك (1962م) والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة ، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية ، وأخيرا يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد . في (الروسان ، 2001م : 202- 203)

وتورد (أنفنان ، 1997م :6) تعريف مايكل بست *Michael Best* حيث بينت أنه استخدم مصطلح الاضطرابات النفسية العصبية في التعلم لتشمل مشكلات التعلم في أي سن للفرد والتي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو الحوادث أو سببا غائبا .

وتذكر وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بأنه ا " اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء ، والتعبير ، والخط) .

والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بإعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية . (النشوان ، 2004م :41)

كما يشير (الصاعدي ، 2005م :18) إلى : أن مصطلح الصعوبة يشير إلى " إي عامل يقف عائقاً أمام الجهود المبذولة من قبل الطالب لتعلم مهارات التعبير الكتابي ، ويمنع تحقيق نتائج إيجابية أو يؤدي إلى نتائج سلبية .

وذكر (نبهان ، 2008م :24-25) أن التعريف الأقرب للمنطق هو ذلك التعريف الذي تأخذ به حاليا السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية وهو " تعني الصعوبة الخاصة في التعلم *Learning Disabilities* اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة (مكتوبة أو منطوقة) واستخدامها ".

ويُعدُّ التعريف الفيدرالي أشهر تعريفات صعوبات التعلم حيث نص على أن صعوبات التعلم " عبارة عن اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها سواء كان ذلك شفاهة أو كتابة بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجئة أو إجراء العمليات الرياضية.

أما الزراد (1991م) فرأى أن تعريف صعوبات التعلم قد أخذ منحيين :

١ -**المنحى الأول** :ويؤكد على الصعوبات النمائية والأكاديمية وهذا المنحى يشير إلى أن صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال الرياضي ، ويفترض في هذه الاضطرابات أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وأنها ليست بسبب تخلف عقلي أو تخلف حسي أو بسبب اضطرابات نفسية أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي .

٢ -**المنحى الثاني** :يؤكد على مستوى القدرة العقلية ويرى أن الطفل الذي لديه صعوبات التعلم يقصد به الطفل الذي يكون مستوى ذكاءه في حدود المتوسط على الأقل ويعاني من ضعف في الأداء الأكاديمي ويرجع إلى قصور نمائي في قدرته على التركيز والانتباه على

موضوع معين ، وهو الطفل الذي يتطلب طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه ، .في (النشوان ، 1995م :34- 35)

ورغم اختلاف التعريفات السابقة إلا أنه يجمع بينها عناصر مشتركة يتفق عليها الأخصائيون وتتمثل- كما أوردها (الخطيب ، 2004م :18) - فيما يلي :

١ -اضطراب مستوى النشاط الجسمي (النشاط الزائد ، أو انخفاض النشاط) .
٢ -نقص الانتباه والتشتت .
٣ -اضطراب السلوك الذي قد يتمثل في التهور ، أو العدوانية ، أو الانسحاب .
٤ -اضطراب عمليات الإدراك البصري أو السمعي أو الحركي أو اللمسي .
٥ -اضطراب الذاكرة .
٦ -عدم الثبات الانفعالي .
٧ -اضطراب الكلام واللغة .

مواصفات التعريف الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم لصعوبات التعلم :-

ذكر (الشيباني ، 2004م :15) نقلاً عن أبو نيان (2001م) أن المملكة العربية السعودية قد استمدت تعريفها لصعوبات التعلم من التعريفات السائدة في أمريكا وخاصة التعريف الحكومي الفيدرالي مع العلم أن تعريف صعوبات التعلم في المملكة يميل إلى كونه تعريفاً إجرائياً ، ويضم تعريف المملكة لذوي صعوبات التعلم العناصر الآتية :

١ -الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية .
٢ -الاضطراب في الاستماع ، التفكير ، الكلام .
٣ -الاضطراب في القراءة ، الإملاء ، الرياضيات .
٤ -ألا تكون الإعاقات الأخرى كالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها سبباً في الإعاقة .

وقد حددت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (2001م) شروطاً للالتحاق بالبرامج التربوية الخاصة لصعوبات التعلم في المدارس العادية كالآتي :

١ -أن يكون لدى الطالب تباين واضح بين مستوى قدراته ومستوى تحصيله الأكاديمي في أحد الجوانب التالية : التعبير اللفظي ، الإصغاء والاستيعاب اللفظي ، الكتابة ، القراءة ، استيعاب المادة المقروءة ، العد ، الاستدلال الرياضي ، أو أن يكون لديه اضطراب في إحدى العمليات النفسية مثل : الذاكرة ، الانتباه ، التفكير ، والإدراك .

٢ -أن لا تكون الصعوبات ناتجة عن إعاقة عقلية أو اضطراب سلوكي أو أسباب حسية أو أية أسباب أخرى لها علاقة بعدم ملاءمة ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية .

٣ -أن يثبت أن الخدمات التربوية العادية غير ملائمة أو قليلة الفاعلية في تعليم هؤلاء الطلاب مما يتطلب توفير خدمات تربوية خاصة .

٤ -أن يكون قد تم تشخيص الطالب من قبل فريق مختص .

في (النشوان ، 2004م :41- 42)

محكات تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم :-

حدد العلماء مجموعة من المحكات التي عن طريقها يتم تمييز الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن بقية الفئات الأخرى من فئات التربية الخاصة ، وهي :

١ -**محك التباعد** *Discrepancy Criterion* :

ويقصد به التفاوت والتباعد الملحوظ الذي يظهر عند طالب الصعوبة في المستوى التحصيلي في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته ، وله مظهران :

أ -التفاوت بين القدرة العقلية للطالب والمستوى التحصيلي .

ب -التفاوت في مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية .

فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني من صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية ، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية .

٢ –**محك الاستبعاد** *Exclusion Criterion* :

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية :

١ –التخلف العقلي
٢ –الإعاقات الحسية
٣ –المكفوفين
٤ –ضعاف البصر
٥ –الصم
٦ –ضعاف السمع
٧ –ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل : الاندفاعية ، حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي .

٣ – **محك التربية الخاصة** *Special Education Criterion* :

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع الطلاب العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين ، وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة .
(بطاينة وأمين ، 2006م :22 – 23)

كما أضاف (نبهان ، 2008م :19-20) إلى المحكات السابقة محكين آخرين ، هما :

٤ – **محك المشكلات المرتبطة بالنضج :**

تختلف معدلات النمو من طفل إلى آخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو

السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع إلى عوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل .

٥ - محك العلامات النيورولوجية :

يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ *Minimal Dysfunction* في الاضطرابات الإدراكية (البصري و السمعي والمكاني ، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية ، صعوبة الأداء الوظيفي) . و الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل ويؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة .

ولأنه قد تم تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من قبل قسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم والمشرفين في إدارة التربية والتعليم في محافظة جدة بناءً على المعايير السابقة فلم يتم إلحاقهم بالصفوف العادية حتى تم إجراء اللازم لهم حيث تم إجراء اختبارات ذكاء واختبارات للكشف عن ذوي صعوبات التعلم ، وتم إجراء ذلك في كلية المعلمين بجدة ، حيث كان يتم تحويل الطالب الذي يشك أنه يعاني من صعوبات إلى قسم التربية الخاصة بالكلية وتجرى له الاختبارات اللازمة ، وذلك للتأكد من أنهم لا يستفيدون من الخدمات التي يستفيد منها الطلاب العاديون في الفصول العادية ، وتم إلحاقهم بالفصول العادية بناءً (تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع العاديين) فلم يستخدم الباحث أياً من المحكات السابقة للكشف عن ذوي صعوبات التعلم .

تصنيف صعوبات التعلم :

ذكر السرطاوي (1998م) أن من أبرز التصنيفات لصعوبات التعلم والأكثر دقة وشمولية ، ذلك التصنيف الذي قدمه (كيرك وكيرك) عن صعوبات التعلم – لأنه يميز بين مجموعتين من صعوبات التعلم – والذي سار على نهجه العديد من الدراسات والبحوث .
في (الغامدي ، 2000م :28)

أولا : صعوبات التعلم النمائية *Developmental Learning Disabilities* :

وهي تلك الصعوبات التي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية بـــ " العمليات النفسية الأساسية " وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل في الموضوعات الأكاديمية ، وتصنف إلى :

1- **صعوبات تعلم نمائية أولية** :

أ –**الانتباه :**

١ –العجز في الانتباه مع فرط النشاط الزائد *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*:

في السنوات القليلة الماضية وجد المعلمون والآباء والمربون أن هناك مجموعة من الأطفال تتصف بالحركة المستمرة والاندفاعية ، وفي الستينات وجد الباحثون أن هذه الفئة لديها صعوبات مما يؤثر في انتباه هذه الفئة وفي الثمانينات تم تسمية هذه الفئة " ذوي قصور الانتباه مع فرط النشاط الزائد . ولقد توصل الباحثون إلى أن نسبة هؤلاء ما بين 3% إلى 5% من الأطفال في عمر المدرسة وذلك في عام (1995م)، أما الجنس فإن نسبة البنين إلى البنات3 : 1 وذلك في عام (2006م)، كما توصل الباحثون إلى أن أعراض هذه الفئة تنحصر في ثلاثةمظاهر

أ – النشاط الزائد : وهذه الفئة لا تهدأ أبدا ويتضح ذلك أكثر من خلال المدرسة التي تسعى دائما إلى انضباط الطلاب .

ب –عدم الانتباه : وهذه الفئة تتصف بعدم التركيز في الأعمال المدرسية .

ج – الاندفاعية : فهم غالبا يتصرفون قبل التفكير فقد يعبر أحدهم الشارع دون الالتفات إلى السيارات القادمة مما قد يعرضه للخطر .

كيل وكافانوف *(Kail & Cavanaugh, 2008 : 229)*

ب – **التذكر** : وهو القدرة على استدعاء المعلومات التي تم تخزينها في الدماغ في الماضي ، والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات المتوفرة ، وتنقسم الذاكرة إلى نوعين رئيسيين ، هما :

١. الذاكرة قصيرة المدى (وهي ذات طاقة محدودة ولفترة زمنية قصيرة جداً) .
٢. الذاكرة طويلة المدى (وهي ذات طاقة كبيرة جدا) ، وهي تتعلق بالمعلومات التي تم تعلمها للفرد منذ فترة ليست بالقصيرة ، وأن أي قصور فيها يمكن أن يقلل من عملية التعلم وقد يعيقها ويؤدي إلى ظهور صعوبة في التعلم خلال مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات الدراسة .

ج –الإدراك : يعود الإدراك إلى العملية التي تسهم في الوصول إلى معنى من خلال الإحساس حيث يعمل الإدراك على بناء وتنظيم وتفسير المثيرات السمعية والبصرية والحسية ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك يعانون من صعوبات في تفسير المعلومات والحصول على معنى من بينها . (عبيد ، 2001م :37)

2 – **صعوبات تعلم نمائية ثانوية** :

أ –**التفكير** : يعاني الطلاب ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في آلية التفكير ، وهذا نابع في الأصل من مشكلات يتعرضون لها والتي تكمن في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه وحل المشكلات ، وربط الأفكار بعضها مع بعض لتكوين أفكار جديدة ، وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية لضعف عدد المفردات لديهم ، أو ضعف في تمثيل المعاني الكاملة للكلمات . (جرار ، 2008م :52)

ب –**اللغة الشفهية** : تُعدُّ مهارات التواصل أحد المهارات التي يجب أن يتقنها الطفل من أجل فهم ما يقوله الآخرون وكذلك التعبير عن أفكاره لفظيا وقد يعاني بعض الأطفال من قصور لغتهم الاستقبالية أو التكاملية أو التعبيرية الشفوية أو قد يظهرون صعوبات فيهما معاً

فيتكون لديهم ما يعرف بالصعوبات المختلطة والتي تعتبر أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا . (الغامدي ، 2000م : 29)

ثانيا : **صعوبات التعلم الأكاديمية** *Academic Learning Disabilities* :

أ -**صعوبات القراءة** *Dyslexia* :

صعوبة القراءة هي : العجز الجزئي في القدرة على القراءة أو في فهم ما يقوم به الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية . (المطيري ، 2003م :47)

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة بصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساس فيها حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي ، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية ونقص احترام الذات واحترام الآخرين . ومصطلح *Dyslexia* أو عسر القراءة استخدم منذ عدة سنوات ليصف الصعوبة في القراءة والذي يشمل غالباً الاضطراب في اللغة والكلام ، وغالباً فإن اضطراب اللغة يكون مصاحبا للاضطراب في المهارات الأساسية الأخرى . (السيد ، 2008م :157)

وحصر التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وعلاجهم في الصف الأول الابتدائي يؤدي إلى تحسنهم بنسبة 84%، وفي الصف الثالث بنسبة 46%، وتنخفض إلى 18% عندما يعالج التلاميذ في الصف الخامس، وتهبط إلى 8% عندما يؤجل إلى الصف السادس. (عثمان ، 1990م :19)

وتتمثل صعوبات تعلم القراءة في :

١ -انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطالب بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي .
٢ -ضعف القراءة الشفوية لدى الطفل .
٣ -ضعف في فهم ما يقرأ .
٤ -ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة .
٥ -ضعف في معدل سرعة القراءة . (كوافحـــة ، 2003م : 87)

ب -**الصعوبات الخاصة بالكتابة** ***Dysgraphia*** :

يحتاج الإنسان حتى يستطيع الكتابة إلى شبكة الاتصالات داخل المخ المسؤولة عن المناطق التي تتعامل مع المعلومات المستخدمة في الكتابة مثل اللغة و النحو وح ركة اليد والذاكرة .. ولذلك فإن اضطراب الكتابة يمكن أن يحدث بسبب مشاكل في أي من تلك الأماكن وعلى سبيل المثال فإن الطفل الذي يعاني من عدم القدرة على التفريق في تسلسل الأصوات في الكلمة كأن يعاني من مشاكل في الإملاء أو ما يسمى " اضطراب الهجاء " ولذلك فإن الطفل الذي يعاني من اضطراب الكتابة خصوصا اضطراب التعبير اللغوي من الممكن أن يصبح غير قادر على اكتساب كلمات جديدة مع الخطأ في استعمال الكلمات وقصر الجمل واختلال في التراكيب النحوية والاختصارات المخلة بالجمل . (بطرس ، 2007م :111)

كما قد يعاني الطلاب ذوو الصعوبات التعليمية صعوبة في الكتابة بأقسامها الثلاثة : الخط ، والإملاء ، والإنشاء .

- الخط : بطء في الكتابة ، وأخطاء في النسخ ، وخط سيء غير واضح .
- الإملاء : أخطاء إملائية عديدة بسبب صعوبة في الإدراك السمعي أو البصري للأصوات أو الحروف .
- الإنشاء : صعوبة في تأليف الجمل الجديدة ولا سيما المفصلة منها ، وفي الإتيان بالأفكار المناسبة للموضوع ولا سيما المبتكرة منها ، بالإضافة إلى صعوبة في تنظيم الأفكار وسلسلتها . ومن الممكن أن يكون مستوى الطالي جيدا في الخط لكن ه سيئا في الإنشاء أو العكس ، وقد يؤثر القصور اللغوي عند الطالب ذي الصعوبة التعليمية في تطوير القراءة والكتابة ، مما يؤدي أيضا إلى صعوبة في اكتساب قواعد اللغة الصحيحة .

(معوض ، 2004م :53)

ج- **الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي** ***Dysorthography*** :

الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة يكون لديهم صعوبة في تعلم التهجئة ، وكل الأطفال الذين لديهم عسر قراءة فإن لديهم عسر كتابة إلا أن عسر الكتابة قد يحدث بينما تظل

القراءة جيدة نسبيا ، وعليه فإن عسر الكتابة أكثر انتشارا من عسر القراءة .
(جرار ، 2008م :66)

وتتمثل صعوبات التهجئة كما ذكرت (سالم ، 1991م :16) فيما يأتي :

١ -الخلط في ترتيب الأحرف في الكلمات عند التهجئة .
٢ -قلب الحرف بحرف آخر شبيه له ، أو حذف حرف أو مقطع عند التهجئة .
٣ -صعوبة في تهجئة الحروف الساكنة والمتحركة .

وعلاوة على صعوبات القراءة يواجه الأطفال صعوبات في تعلم التهجي *Dysorthography* والكتابة *Dysgraphia* المطلوبة في مواقف التعلم المدرسي ، فقد أشار مايكل بست *H. Myklebust (1966)* إلى أن الطفل ذي صعوبات التعلم في الكتابة يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات ، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها ،وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ،ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة .
(معمرية ، 2005م :44)

ونقلاً عن بودر وآخرون *(Boder, et. al, 1973)* أن الأطفال عادة ما يقرؤون الكلمات أكثر مما يهجئونها ، ولا يُعدُّ ذلك غريباً إذا ما علمنا أن الصعوبة في إنتاج الكلمات تُعدُّ مشكلة أكبر من تفسير رموزها ، ولا يعني ذلك أن الطفل إذا كان قادراً على قراءة الكلمة يكون قادراً على تهجئتها والعكس صحيح . وذكر دشلر وآخرون *(Deshler, et. al,1978)* أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكتشفون من خلال مراقبتهم لعملهم الأكاديمي فقط ثلث الأخطاء التي يرتكبونها وبالتالي لم تكن لديهم القدرة على المراجعة السليمة لكتابتهم أو الإشراف الذاتي على أعمالهم . في (السيد ، 2008م :166)

كذلك تظهر صعوبات الكتابة غيباً عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، وتتمثل هذه الصعوبات في : إضافة حروف لا لزوم لها ، وكتابة الحروف بشكل معكوس، وحذف بعض الحروف الأصلية من الكلمة أثناء كتابتها ، وكتابة الكلمات باللهجة المجتمعية السائدة ، وعدم تمييز الحروف من بعضها في الكلمة الواحدة .

وتظهر أعراض صعوبات الكتابة في الآتي:

- بطء الطالب في إتمام الأعمال الكتابية .
- كره الكتابة وتجنب لها وتأخر في تعلمها.
- تدوير كراسة الكتابة أو حرف الصفحة أو تغيير موقعها باستمرار .
- إدارة الرأس عند القيام بالنسخ .
- صعوبة قراءة المادة المكتوبة . (جرار ، 2008م :65)

د- **الصعوبات الخاصة بالحساب** *Dyscalculia* : يعاني الطالب ذو صعوبة الحساب من عدم القدرة على استخدام الرموز الرياضية وهو ما يسمى بعسر الرياضيات (الحساب) ويعني ذلك عدم قدرة الطالب على التعامل مع الأرقام والمعادلات الرياضية ، والطالب الذي لديه صعوبة في الرياضيات قد لا يستطيع التفريق بين 7 و 8 أو 2 و 6 أو يكون لديه عدم القدرة على جمع الأرقام بالشكل الصحيح ومثال على ذلك يجمع 26 + 34 = 3426 وكذلك لا يفرق بين إشارة (X) وإشارة (+) وغير ذلك كثير ، وهذا يدل على أن تشخيص الطلاب ذوي صعوبات الحساب يكون سهلا إذ يمكن لمعلم الفصل أو معلم غرفة المصادر وحتى ولي الأمر أن يعرف إذا راقب ابنه أثناء حله للواجب أو ملاحظة دفاتره أو زيارة قصيرة للمدرسة لمراقبة ابنه داخل غرفة الصف ، وقد يستخدم الأسلوب العلمي في معرفة الصعوبة وذلك بتتبع المهارات التي يتقنها الطالب حيث يبدأ من العد ثم الانتقال إلى التعرف على الأرقام ثم ذِكر أسماء الأعداد وهكذا ، ولكن قد نجد تناقض اً بين مستويات الصعوبة في الرياضيات إذ قد نجد أن الطالب لديه صعوبة في بعض الأساسيات في الرياضيات ولكن عندما يصل إلى المستويات العليا لا نجد لديه أية صعوبة مثال ذلك نجد عند الطالب صعوبة في عمليات العد أو الجمع أو الطرح ولا نجد لديه صعوبة في العمليات العليا مثل جمع الكسور أو ضربها وكذلك في مادة الهندسة أو الحساب .

(كوافحه ، 2003م :95)

كما حدد (القرني ، 2008م :24) مظاهر صعوبات الحساب في الآتي :

١ -عدم الوعي بقيم الأرقام فلا يعرف الطالب ما إذا كان الرقم (3) أقرب إلى (4) أو إلى (6) .

٢ -عدم القدرة على قراءة وكتابة الأعداد الصحيحة والكسور .

٣ -عدم معرفة قيم الخانات.

٤ -عدم القدرة على حل مسائل الجمع والطرح والضرب والقسمة .

٥ -عدم القدرة على تسمية الأشكال الهندسية .

٦ -العشوائية في حل المسائل الحسابية بحيث يكتب الطالب أرقام تدل على عشوائية الإجابة .

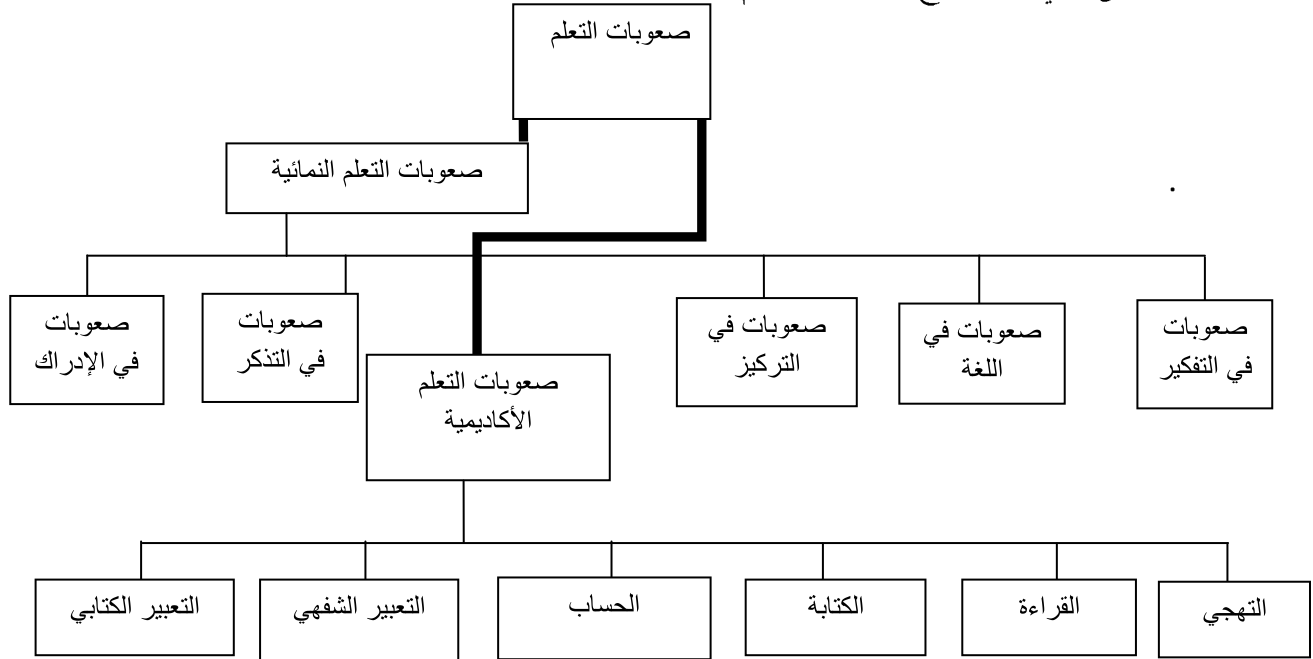
العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية :

ترتبط صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية ، ويمكن القول في هذا الصدد إنها نتيجة للقصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه والتذكر ، حيث يتعرض الطفل إلى صعوبات بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والإملائي والعلميات الحسابية . (خضر وخالد ، 2007م :34)

فمن المعروف أن الاضطرابات في التفكير وضعف الذاكرة وضعف الاستقبال وعدم القدرة على الانتباه وعدم اكتمال النمو اللغوي أنها مؤشرات على إعاقة الطفل في تحصيله في المواضيع الأكاديمية وهذه العمليات النفسية الأساسية تشير إليها جميع التعريفات التي وضعت لصعوبات التعلم وجميع هذه الأعراض يفترض أنها على علاقة مباشرة أيضا مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المتوقع وجوده عند ذوي صعوبات التعلم . حيث يشير العاملون في العيادات النفسية والمعلمون أيضا إلى أن التحصيل الأكاديمي الذي يوجد عند الطلاب قد يعود في حقيقته إلى صعوبات نفسية وقد أكدت أغلب الدراسات المسحية أن الصعوبات النمائية لها دور بارز في الصعوبات الأكاديمية ، ولقد أشارت أيضا الدراسات التي أجريت على الأخصائيين النفسيين بأن الارتباط عالٍ يصل إلى 90% مثل دراسة كيرك وآخرون (1981م) ، ودراسة آرثر وجنكيز (1979) حيث وجدت أن 95% من المدرسين يؤمنون بأن صعوبات التعلم النمائية يجب أخذها بعين الاعتبار مع الأطفال الذين

يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية ، وهذا يؤكد خبراتهم كمعلمين لطلاب صعوبات التعلم .
(كوافحه ، 2003م :99)

والشكل الآتي يبين أنواع صعوبات التعلم :-



(سالم وآخرون ، 2003م :71)

شكل (5) **أنواع صعوبات التعلم**

يبين الشكل السابق أنواع صعوبات التعلم فهي تنقسم إلى قسمين رئيسين ،هما : صعوبات التعلم النمائية وتكون في (التفكير ، اللغة ، التركيز ، التذكر ، الإدراك) ، و صعوبات التعلم الأكاديمية وتكون في (التهجئة ، القراءة ، الكتابة ، الحساب ، التعبير الشفهي والكتابي).

علماً أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماماً بل هناك علاقة قوية بينهما ، فالفرد الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لابد أن يؤدي به ذلك إلى صعوبات التعلم الأكاديمية بالإضافة إلى أن صعوبات التعلم النمائية تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات المعرفية .

خصائص ذوي صعوبات التعلم :

يتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن الأطفال العاديين بخصائص ومن أبرزها :

١ -النشاط المفرط : وذلك إذا تجاوز حدوثه ثلاثة أضعاف الطفل العادي في نفس الموقف والظروف .

٢ -ضعف النشاط والحركة : مع أنه ليس شائعا بين ذوي صعوبات التعلم مثل فرط النشاط .

٣ -قصور الدافعية : حيث يتكرر لدى ذوي صعوبات التعلم وذلك بسبب عدم قدرة الطفل على التعلم .

٤ -قصور عمليات التآزر والتنظيم الحركي : حيث يجد الطفل ذو الصعوبة صعوبة في مسك أو رمي الأشياء .

٥ -صعوبة نقل الانتباه : تركيز الانتباه على مثير بعينه مثل الاستمرار في كتابة كلمة معينة .

٦ -عدم القدرة على التركيز : ويرتبط بنقص الدافعية أو فرط النشاط ، فلا يستطيع الطفل الاستمرار في أداء عمل ما .

٧ -الاضطراب في الإدراك :

أ -الاضطراب البصري : يجد الطفل صعوبة في كتابة الحروف بطريقة صحيحة .

ب -الاضطراب السمعي : لا يستطيع التمييز بين الأصوات ، فلا يميز بين جرس الباب والهاتف .

ج -الاضطرابات الحسية : وهي مرتبطة بالاضطرابات السمعية والبصرية

٨ -الاضطراب في الذاكرة : ويتضمن الاضطراب في الذاكرة السمعية والبصرية ، فنجد الطفل ذا الصعوبة يأخذ زمنا أكثر في تعلم بعض الأشياء مثل : حفظ الألوان أو أيام الأسبوع ، كما لا يستطيع تقديم معلومات عن نفسه أو أسرته إذا ما سئل عنها .

٩ -التناقض بين التحصيل والذكاء : حيث يحصل الأطفال ذوي الصعوبات على درجات متوسطة أو أعلى من المتوسط في الذكاء ، كما لا يوجد لديهم إي إعاقات حسية أو تخلف عقلي ، ومع ذلك يظهرون انخفاضا في الأداء التعليمي .

١٠ –القابلية للتشتت : وهو يرتبط بصعوبة الانتباه ، لكنه على العكس فنجد الطفل ذ ا الصعوبة أكثر سهولة في جذب انتباهه من مثير إلى آخر ، مع عدم القدرة على التركيز إلا لفترات محدودة . (أحمد ، 2007م :373 – 375)

وهناك تقسيم آخر قدمه الروسان (1989م) كالتالي :

١ –المظاهر السلوكية :

أ –صعوبة الإدراك والتمييز : فقد يكتب حرف (د) هكذا (2) أي يقلب الحرف .

ب –الاستمرار في النشاط دون توقف :إذا طلب منه أن يكتب الأرقام مثلا فإنه يستمر يكتبها حتى نهاية الصفحة .

ج –اضطراب المفاهيم : صعوبة التمييز بين المفاهيم المتجانسة أو المتقاربة .

د – اضطراب السلوك الحركي .

٢ –المظاهر البيولوجية :

أ –الإشارات العصبية الخفية .

ب –الاضطرابات المزمنة .

ج –خلو عائلة الفرد من الإعاقة العقلية : فهم أطفال عادي ون ولا ترتبط صعوباتهم بوجود حالات إعاقة في أسرهم.

٣ –المظاهر اللغوية :

أ –صعوبة القدرة على القراءة بسبب ضعف في تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية .

ب –صعوبة القدرة على القراءة لأسباب طبية مثل الخلل الوظيفي الدماغي .

ج –صعوبة القدرة على الكتابة لأسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة ، أو عجز التآزر البصري الحركي ، أو عجز القدرة على إدراك الرمز .

د – تأخر ظهور الكلام حتى سن الثالثة ، رغم أن تأخر الكلام ليس مصدرة بالضرورة الصعوبات فقد يكون ناتجاً عن الإعاقة السمعية أو العقلية .

ه – سوء تنظيم وتركيب الكلام : التحدث بجمل غير مفيدة (غير مرتبة) .

و –فقدان القدرة المكتسبة على الكلام : فقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة .

في (النشوان ، 1995م :50- 52)

وأضافت (يحيى ، 2006م :282-286) الآتي:

١ –العزو : حيث يعزو ذوي الصعوبات نجاحهم إلى عوامل خارجية كالحظ والصدفة ، بينما يعزون فشلهم إلى عوامل داخلية كالقدرة والذكاء .

٢ –الاعتمادية : على الآخرين ويعزى ذلك إلى عدم تطوير سلوك الاستقلالية لديهم .

٣ –الانسحابية : نتيجة خبرات الفشل التي يمرون بها ، وعدم القدرة على بناء علاقات مع الآخرين .

٤ –العدوانية : بإلحاق الأذى والضرر بالذات وممتلكاتها ، وقد يكون الأذى نفسي أو جسمي.

٥ –القلق : وهو الاضطراب المتعلق بالحوادث المستقبلية .

٦ –ضعف الثقة بالذات : فهو يهتم بما يفكر به الناس حوله ، وما يشعرون به نحوه نتيجة لافتقاره لثقته بنفسه .

٧ –نقص القدرة على التعبير عن المشاعر : في الوقت المناسب ، بالانفعالات المناسبة .

٨ –صعوبات في المهارات الاجتماعية : مثل الترحيب بالآخرين ، وتقبل النقد ، وتلقي المديح ، وإعطاء تغذية راجعة إيجابية .

٩ –الاكتئاب : حيث يُعدُّ السلسلة الأخيرة في سلسلة المشاكل التي يعاني منها ذو و صعوبات التعلم، فهو يتولد نتيجة تراكم المشاكل السابقة وعدم حلها .

النماذج المفسرة لصعوبات التعلم :

١ - النموذج النيورولوجي *Neurological* :

ويتضمن هذا النموذج " الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ " كتفسيرات لصعوبات التعلم ، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية " لصعوبات التعلم " إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعليم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر من ثَمَّ على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم

مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية ، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها : نقص الأكسجين الذي يحدث أثناء حالات الغيبوبة ، أو الاختناق أو نقص التغذية ، أو حالات سيولة الدم ، ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة ، ويمكن تحديد إصابة المخ أو الخلل البسيط من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربي للمخ . ولقد سادت هذه النظرية فترة من الزمن وانعكست على بعض تعريفات صعوبات التعلم ، فقد استخدم كليمنتس (1966) مصطلح "خلل المخ الوظيفي البسيط "للإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة لصعوبات التعلم ،في حين استخدم جونسون وميكليست (1967م) مصطلح العجز عن التعلم السيكونيورولوجي ليشمل مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي . (كامل ، 2003م :40 – 41)

٢ - نموذج العمليات النفسية :

يقوم هذا النموذج على افتراض أن قصور العمليات النفسية يعد مظهرا أوليا للاضطراب الوظيفي البسيط وكذلك المشكلات الأكاديمية ، ويركز نموذج العمليات النفسية على الانتباه والإدراك والذاكرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باعتبار أن القصور في هذه العمليات يؤثر على المهارات الأكاديمية ، ولذلك نرى أن معظم تعريفات صعوبات التعلم تشير إلى أن هذا القصور هو السبب وراء تدني التحصيل لدى هؤلاء الطلاب وقد اتفقت آراء الباحثين على أن القصور في العمليات النفسية متمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة يُعَدُّ المسؤول الأول عن حدوث الصعوبة . (سالم وآخرون ، 2003م :45)

٣ - النموذج السلوكي :

يبحث النموذج السلوكي عن الأسباب في التفاعلات مع البيئة ، وتبعا لهذا النموذج فإن معظم السلوك متعلم سواء كان سلوكا طبيعيا أو شاذا ، وبما أن الأمر كذلك فمن الممكن إزالة التعلم إذا كان السلوك غير مناسب ، ويركز النموذج السلوكي على تحليل وتعديل الاستجابات الظاهرة القابلة للقياس ، فهذا النموذج يعتبر السلوك الظاهر محور الاهتمام وليس كما يرى أنصار النموذج النفسي الدينامي عرضا أو تمثيلا رمزيا لعمليات نفسية داخلية غير قابلة للملاحظة ، حيث يرى هذا النموذج أن الصعوبة لا تنتج بالضرورة عن عوامل داخلية ، بل إن هناك عوامل خارجية

مثل متغيرات السياق الاجتماعي ، ومدة التعلم ، وهذه الأمور تعتبر حاسمة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية . (الحديدي والخطيب ، 2005م : 36)

و الباحث يتبنى هذا النموذج ، حيث وجد تفسيراً لصعوبات التعلم ومدخلاً علاجياً لها من خلال افتراض أن ذوي صعوبات التعلم يجدون أنفسهم أسرى لدائرة مغلقة من الفشل في التعلم يكون مصحوباً بمشكلات تعليمية تمثل نتيجةً وسبباً في الوقت نفسه ، حيث تعود هذه المشكلات والصعوبات مرة أخرى لتقف خلف فشل هؤلاء الطلاب في تعلم الأنشطة الأكاديمية ، وهنا يجب على الأساتذة أن يعملوا بكل الطرق والأساليب الممكنة لبناء ودعم الثقة بالنفس لدى طلابهم ذوي الصعوبات ،والطلاب عموماً ، وذلك عن طريق التوصيل الأمثل للمعلومات.

٤ - نموذج معالجة المعلومات *Information Processing Theory* :

تعد نظرية معالجة المعلومات إحدى النظريات التي يسعى الباحثون من خلالها إلى تفسير الأداء المعرفي ***Cognitive Performance*** للمتعلم . وتبنى الباحثون في مجال التربية الخاصة هذه النظرية لتفسير مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتحاول النظرية تفسير كيفية استقبال المدخلات أو المثيرات الحسية ، وكيفية إدراكها ، وانتقالها وتنظيمها ، واختزالها ،وتفصيلها ، وتخزينها ، ثم استرجاعها للاستفادة منها سوانسون *(Swanson, 1987)* .كما أضاف عبد الله علماء النفس والتربية الذين يتبنون هذه النظرية يحاولون فهم كيف تقوم عمليات التفكير بعملها ، وتمنح الإنسان القدرة على القيام بعمليات معرفية معقدة كما هو الحال مع قيام الشخص بتلخيص فصل من كتاب معين ، أو القيام بعملية مقارنة بين نظريات التعلم أو حل مشكلة . وبناءً على هذه النظرية فإن بعض الأطفال يعانون من صعوبات في التعلم نظراً لاختلال في عملية أو أكثر من عمليات معالجة المعلومات . (عبد الله ، 2002م :100 – 102)

٥ - النموذج التطوري النمائي :

يقول كوبلن ومورجان *(Coplin & Morgan, 1988)* أن هذا النموذج يركز على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل ، فعملية التعلم عملية متشعبة وبها مهارات معقدة ومطلوب في كل مرحلة اكتساب تلك المهارات وبالمثل فالنمو المعرفي له مراحل مميزة وبه مستويات معقدة ، ويشير المنظرون لهذا النموذج أن سبب الصعوبة بصفة عامة يرجع إلى تأخر نمو

بعض العمليات المعرفية والتي تسبب فشلا في تعلم المواد الأكاديمية ، ولقد اقترح بياجيه أن النمو المعرفي أو الإدراك يتكون من مراحل مختلفة ومنفصلة ، تبدأ المراحل الحسية الحركية من الميلاد إلى عمر عامين حيث يتعرف الطفل على الدنيا من خلال الأفعال المحسوسة فقط بدون فهم الرموز ثم المرحلة الإجرائية (قبل العملية) من عامين إلى سبعة أعوام ، وفيها يطور الطفل الفهم للرموز ويركز على الإحساس وليس على فهم الأفكار ، ثم المرحلة الثالثة من سبعة أعوام إلى أحد عشر عاما ويطور الطفل العمليات المحسوسة ، ويقدر على المشاركة في التفكير الكمي والتحليل وتقسيم وتصنيف الأشياء ، ويمكن أن يعكس بعض العمليات المنطقية المعينة ،وفي المرحلة الأخيرة التي تبدأ من أحد عشر عاما يطور الطفل العمليات الرمزية التي تشمل التفكير المجرد ، ويذكر المنظرون لهذا النموذج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمرون بهذه المراحل مثل الأطفال العاديين ولكن يوجد بعض التأخر في النمو المعرفي لدى هؤلاء الأطفال وتأخر في النمو الإدراكي والمهارات الخاصة حيث يعتمد الطفل ذو صعوبة التعلم على العمليات الحسية عند التعامل مع الأشياء ، كما أنهم يتأخرون إجمالا في اكتساب العمليات الحسية مما يؤخر وصولهم إلى مستويات إجرائية متقدمة للتفكير مما يؤدي إلى صعوبات في التعلم . في (سالم وآخرون ،2003م :47)

أسباب صعوبات التعلم :

١ - التلف المخي البسيط *Mild Cerebral Dysfunction* :

العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية ، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح ضعفاً في الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين ، حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة وصعوبات التعلم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغيير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة في سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية ، وهذه الإصابة المخية البسيطة قد تحدث قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها ، وتُعدُّ أكثر صعوبات التعلم ناتجة من الإصابات البسيطة أو الخلل الوظيفي البسيط *Mild Cerebral Dysfunction* ، فقد وجد دونال *(Donnell, 1991)* أنها تشكل 42% من بين نسبة ذوي الصعوبات . في كوفمان وكوفمان *(Kaufman & Kaufman, 2001 : 74-76)*

٢ - **العوامل الجينية** *Generic Factors* :

اضطراب التعلم يحدث دائما في بعض الأسر ويكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس ، ويُعتقد أن له أساس جيني ، فعلى سبيل المثال نجد أن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفضلة للكلمات ، من المحتمل أن يكون لدى أحد الأبوين مشكلة مماثلة ، فقد تحدث صعوبات التعلم بسبب المناخ الأسري ، فنجد أن الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة ، وفي هذه الحالة فإن الطفل يفتقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعاني من صعوبة التعلم .
(مصطفى ، 2005م : 58)

٣ - **العوامل الكيميائية الحيوية** :

ترتبط صعوبات التعلم بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حيث إن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن حيوية الجسم ونشاطه ، وأن الزيادة أو النقص في معدل هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي البسيط والذي من أهم مظاهره : الحركة الزائدة التي تعتبر واحدة من خصائص الأطفال الذي يعانون من صعوبات تعلم ،ويرجع قصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم إلى نوعية وطبيعة الأطعمة حيث أن الأطعمة التي يضاف إليها مواد كيميائية حافظة تعتبر من العوامل التي تؤدي إلى قصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم .(سالم وآخرون ، 2003م : 43)

٤ - **الحرمان البيئي والتغذية** :

أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي والتغذية على المثيرات الحسية والنفسية التي تساعد الطفل على التعلم إلى أن التغذية والحرمان البيئي لهما تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم. وهناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم لديهم . (المضحي ، 2002م : 26)

كما قسم (حافظ ، 2000م :9-13) الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم إلى الآتي :

أ -**العوامل الفردية** : ومنها :

١ -الوراثة : حيث اتضح أن أسر الطلاب ذوي الصعوبات تعاني من تلك المشكلات .

٢ -الخلقة والجبلة : عوامل وراثية تؤثر في عمل الجهاز العصبي .

٣ -الغدد : اضطراب إفرازات الغدد النخامية ، والدرقية وجارات الدرقية قد تؤثر سلبا في نمو الجهاز العصبي المركزي .

ب -**العوامل البيئية** : وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو وأبرز مظاهره ما يأتي :

١ -البيئة البيولوجية (الرحم) : ويؤثر فيه تغذية الأم الحامل ، ونقص الرعاية الجسمية والاجتماعية ، والأمراض ، والأشعة ، والمخدرات ، كل هذه العوامل قد تعوق نمو الطفل الطبيعي .

٢ -البيئة الاجتماعية والثقافية :

أ -الأسرة : حيث يؤثر حجم الأسرة الكبير على الطفل ، والتفكك الأسري ، والمستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض للأسرة ، وترتيب الطفل بين إخوته ، واتجاهات الوالدين في التنشئة مثل القسوة أو الإهمال ، سلبا على الطفل .

ب -المدرسة : تؤدي دورا كبيرا في انخفاض أو ارتفاع مستوى الطالب وذلك من خلال : المنهج ومدى ملاءمته لقدرات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم ، وطريقة عرض الكتاب للمادة العلمية ، وارتباط النشاط المدرسي بالمادة التعليمية ، وإعداد المعلم وشخصيته وظروفه النفسية و الاجتماعية ، و مدى قياس نظام التقويم والاختبارات للمهارات ، وتهيئة المباني المدرسية ، وإدارة المدرسة والمناخ المدرسي ،

ج -وسائل الإعلام : ومدى عرضها للبرامج التربوية والثقافية الهادفة .

د -الأقران : هل تساعد الطالب على المذاكرة أم لا .

ج- **العوامل الفردية البيئية :**

١ -عمر الوالدين : فالأم المتقدمة في السن قد تنجب أطفال غير أصحاء .

٢ -نوع الولادة : فقد وجد أن ولادة التوائم لا تسفر عن أطفال أصحاء .

٣ -تعرض الطفل للأمراض والحوادث والإعاقات : وخاصة أثناء الطفولة المبكرة .

٤ -التغذية : فالغذاء المتوازن قد يقي من الأمراض .

٥ -النضج والتعلم : حيث يعد النضج شرطا أساسيا للتعلم الجيد .

نسبة انتشار صعوبات التعلم :

أكدت الدراسات أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في زيادة مستمرة ، حيث يذكر بريان وبريان *(Bryan & Bryan , 1986)* أن عدد الأطفال ذوي صعوبات التعلم زاد بنسبة 48% فيما بين 1971-1981 حيث وصل العدد إلى ما يقرب من 465000 طفل في الولايات المتحدة وفي البيئة العربية تراوحت نسبة ذوي الصعوبات بين 7% و 26% حسب مصطفي كامل (1988م) و كمال أبو سمحة (1995م) و مجدي الشحات (1999م) وأحمد عاشور (2002م) أما في البيئة السعودية فقد كانت نسبة صعوبات التعلم النمائية 22,7 وصعوبات القراءة والكتابة والتهجي 20,6 وصعوبات الإنجاز والدافعية 19,6 حسب الدراسة التي أجراها فتحي الزيات(1989م) . (سالم وآخرون ، 2003م :22-23)

تعقيب:

مما سبق من الحديث عن ذوي صعوبات التعلم خلص الباحث إلى أنه من الصعب تحديد خصائص أو مظاهر صعوبات التعلم ، وذلك لأنهم مجموعة غير متجانسة ، ولأنهم يشتركون في بعض الخصائص مع بعض فئات التربية الخاصة مثل المعاقين عقلياً أو ذوي الاضطرابات السلوكية ، إلا أنهم جميعاً (ذوي صعوبات التعلم) يظهرون تفاوتاً بين ما هو متوقع وما هو فعلي " انخفاض التحصيل " ، وعليه يمكن تصريف صعوبات التعلم كالآتي :

أ -صعوبات التعلم الأكاديمية " معرفية ، لغوية " مثل : الخلط بين الحروف ، سوء تنظيم الكلام ، صعوبة الرياضيات .

ب -صعوبات اجتماعية وسلوكية . مثل : النشاط الحركي الزائد ، عدم إنهاء المهمة .

ج –صعوبات فسيولوجية . مثل : الاضطرابات العصبية ، صعوبة الانتباه ، صعوبة الإدراك .

وبذلك فإن صعوبات التعلم تتلازم مع بعضها ، ومن ثَمَّ يصبح الطلاب أكثر ميلاً إلى الانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب ، يتلو ذلك تكوين مفهوم متدنٍ للذات خصوصاً في البعد الأكاديمي ، ولأن تدني مفهوم الذات مرتبط بالعجز المتعلم ،ووجهة الضبط الخارجية ، مع اندفاعية ذوي الصعوبات مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي ،وسوء توافقهم .

لذلك لابد عند تشخيص صعوبات التعلم من أخذ تلك العوامل في الحسبان فقد يكون سبب النجاح أو الصعوبة سبباً متعلقاً بالطالب إما فسيولوجيا أو بيئيا وقد يكون بسبب عوامل لو تم التنبه لها لزالت الصعوبة عن الطالب مثل العوامل المدرسية والاجتماعية ، وقد يكون السبب في الصعوبة هو تفاعل أكثر من عامل من تلك العوامل .

سادساً : العلاقة بين متغيرات الدراسة :

العلاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي - الاندفاع) :

رأت (قطامي ، 2003م : 213) أن البنى المعرفية لدى الأفراد تسهم في جعلهم أكثر انضباطا وتحكما في العمليات الذهنية مما يجعلهم أيضا أكثر توجها نحو الهدف .

وقال (الزبيدى ، 2009م :40) نقلاً عن يعقوب (2002م) أن خصائص الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي :

١) كثرة حذرهم وانتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي .
٢) أخذهم خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حال بيئتهم .
٣) يضعون قيمة كبيرة لتعزيزات مهاراتهم ويكونون أكثر اهتماماً بقدراتهم ، ويفشلون أيضاً

أما الأفراد ذوي الضبط الخارجي فحدد خصائصهم في الآتي :

١) يمتلكون سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج .
٢) يرجعون الحوادث الإيجابية أو السلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي .
٣) يفتقرون إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية .
٤) تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة .

كما أضافت الشيمي (1999م) مذكور في (منصور ، 2006م :57) إلى الخصائص السابقة لذوي الضبط الداخلي ما يأتي :

خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي :

١) مدركون للعلاقة بين الأسباب والنتائج .
٢) الصحة النفسية والتوافق فيما بينهم ، وهم أكثر احتراماً للذات وأكثر قناعة ورض ىً عن الحياة وأكثر ثقة بالنفس وثباتاً انفعالياً وأقل قلقاً .

٣) المودة والصداقة في علاقاتهم مع الآخرين ، وهم أكثر حباً واحتراماً من قبل الآخرين وأكثر تعاوناً ومشاركة للآخرين .

٤) القدرة على تأجيل الإشباع ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم .

٥) لديهم معرفة شاملة بعالم العمل الذي يعملون فيه وبالبيئة المحيطة بهم ، كما أنهم أكثر إشباعاً ورضىً عن عملهم وأكثر انهماكاً فيه .

٦) ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وأساليبهم في حل المشكلات وأكثر إبداعاً وتحملاً للمسائل الغامضة .

خصائص الأفراد ذوي الضبط الخارجي :

١) أكثر مسايرة وأقل ثقة بالنفس ، مترددون وحذرون في تفكيرهم ولا يملكون القدرة على توجيه الذات أو ضبط النفس ، وأكثر قلقاً وتسلطاً وسيطرة وأكثر حيطة وأنانية ، ولا يكترثون كثيراً بحاجات واهتمامات الآخرين .

٢) أظهرت دراسة سكوت وسيفرانس *(Scott & Severance,1975)* أن الأفراد ذوي الضبط الخارجي أكثر عرضة للإصابة بالوساوس المرضية والكآبة والانطواء والشيزوفرينيا ، ولديهم شعور بالتشاؤم نحو المستقبل .

و في هذه الناحية رأى (أبو حطب ، 1983م :34) أن أسلوب التروي – الاندفاع يميز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرض أو حل يطرأ على الذهن .

وذكر ستيرنبرج وزانج *(Sternberg & Zhang, 2001 : 10)* أن كاجان *(Kagan, 1966)* يرى أن الأفراد الذين يتأنون في اتخاذ القرار في مواقف عدم التأكد يكونون (متروين) بينما الأفراد الذين يتعجلون في اتخاذ القرار في الظروف التي تتصف بعدم التأكد يكونون (مندفعين) .

والذي يتأنى قد يكون سبب تأنيه هو البحث عن البديل المناسب .

العلاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم:

يقع بعض الأشخاص في مصيدة العجز عندما يدركون عدم قدرتهم على التحكم في مجريات حياتهم ، واعتقادهم في التحكم الخارجي ، كما ينتابهم شعور باليأس والعجز والقنوط . تريسي *(Tracy, 2004 : 113)*

فمن تعريف ابرامسون وآخرون *(Abramson , et. al , 1978)*العجز المتعلم بأنه عدم القدرة على التأثير أو التحكم في النتائج المتعلمة من الظروف المحيطة ، والتي تؤدي إلى كف السلوكيات الجديدة المؤثرة في النتائج . في لوني *(lunney, 2009 : 239)*

من التعريف السابق تتضح العلاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم فالعاجز هو الذي لا يستطيع التحكم في الأحداث وهذا ذو وجهة الضبط الخارجية .

وربط واينر *(Weiner, 1979)* العزو بظروف الفرد أو بظروف الآخرين ، فالذي يعزو سلوكه إلى نفسة فهذا هو التحكم الشخصي *Personal Control* ، أما إذا عزا سلوكه إلى البيئة الخارجية أو الآخرين فهذا هو التحكم الخارجي *External Control* ، كما أضاف سليجمان (1975) أنه إذا عزا الفرد ما يحصل له بأنه حصل له من دون سيطرته ، وأن الظروف هي التي تحكمت فيه فإنه من الممكن أن يكون مصابا بالعجز المتعلم . في جادستون *(Gadston, 2001 : 39)*

ولقد قال فورنهام وستيل *(Furnham & Steele, 1993)* بأن روتر عرف وجهة الضبط بأنها :الارتباط المدرك عند الفرد بوجود علاقة بين سلوكه والتعزيزات التي يحصل عليها في المواقف المحددة . فإذا ما اعتقد بوجود علاقة بين سلوكه الذاتي والتعزيزات التي يحصل عليها فإنه يكون من ذوي وجهة الضبط الداخلي ، وإذا ما أدرك عدم وجود علاقة بين سلوكه والتعزيزات ونظر إلى هذه التعزيزات على أنها نتيجة للحظ أو الصدفة أو القوى الخارجية فإنه يكون ممن يطلق عليهم ذوي وجهة الضبط الخارجي . في سايرس و مونن *(Sayers & Monin, 2005 : 55)*

وعزا وينر وزملاؤه *(Weiner, et. al,1979)* أسباب النجاح والفشل إلى عدة عوامل تتعلق بوجهة الضبط لدى الأفراد قد تكون داخلية (الجهد والقدرات)أو خارجية (الحظ ، صعوبة المهمة) وأخرى تتعلق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة (المزاج) وهي ترتبط بتوقعات الفرد

بالنجاح أو الفشل في المستقبل ، وعوامل تتعلق بمدى القابلية للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط أو السيطرة ، فإذا عزا الفرد أسباب نجاحه أو فشله إلى عوامل قابلة للضبط فإنه يشعر بالفخر والاعتزاز ويتوقع النجاح مستقبلا ، أما إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط فإنه يشعر بالعرفان والجميل ويتمنى أن يصادفه مثل هذا الحظ أو هذه الظروف مستقبلا ، أما بالنسبة للفشل فإذا عزا أسباب ذلك إلى عوامل داخلية قابلة للضبط كعدم الاستعداد الكافي فإنه يشعر بخيبة الأمل ولكن يتوقع تغير ذلك في المستقبل أما إذا عزا الفشل إلى عوامل خارجية غير قابلة للضبط فإنه يشعر بالعجز والاستسلام وعدم القدرة . في مورقان وآخرون *(Morgan, et. al,1998 : 140)*
و بورتر وآخرون *(Porter, et. al,2002 : 122)*

والفكرة الجوهرية لوجهة الضبط كما يقول روتر *(Rotter, 1966)* تقوم على مدى تباين الأفراد في عزو النجاح أو الفشل سواء كانت إلى قدراتهم الشخصية أو إلى قوى خارجية ، حيث يرى الأفراد ذو و الضبط الداخلي بأن سلوكهم يؤثر فيما يحدث لهم من نتائج ، وأنهم يستطيعون ضبط تلك النتائج ، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد ذوي الضبط الخارجي يعتقدون بأن سلوكهم لا يؤثر في الأحداث ، وأنهم غير قادرين على التحكم في ما يجري لهم .
في بارتلت و برتون *(Bartlett & Burton, 2007 : 108)*

وتشير عدم مقدرة الأفراد على التحكم في مجريات الأحداث والأمور (على المستويات المعرفية ، والدافعية ، والانفعالية) إلى وجود عجز وضعف في أدائهم وانخفاض الفعالية العقلية والشعور باليأس والتشاؤم بما يجعلهم يبدون أدنى درجة من الطموح ، كما يخشون الفشل ، ويستسلمون للعقبات التي تواجههم ، ومن أجل تحقيق قدر مناسب من التوافق لابد أن تكون نظرة الإنسان إلى الحياة نظرة واقعية ، وأن تتوافر لدى الشخص مجموعة من السمات الشخصية من أهمها التفكير العلمي والمسؤولية الاجتماعية ، وأن يكون مفهومه عن ذاته متطابقا مع واقعه .
(الدهراوي و الكبيسي ، 2000م :205)

كما أضاف (جبريل،1996م :369) أن لوجهة الضبط الداخلية أهمية لدى الطلاب من أجل تحسين تحصيلهم الدراسي، وتكيفهم لتنمية خصائص إيجابية مثل الدافع للإنجاز .

و هذا ينعكس على ذوي صعوبات التعلم فهم يبذلون جهدا أكثر من أقرانهم العاديين لأنهم يكافحون على جبهتين ، فجزء من طاقتهم النفسية والحيوية تتمركز حول مقاومة توترهم الداخلي ومشكلاتهم الشخصية ، وجزء من طاقتهم يتجه نحو كسب ثقة معلميهم وأقرانهم ، وقد تدفعهم الحياة المدرسية بما فيها من مطالب اجتماعية ونفسية إلى تكوين فكرة على أنهم أدنى من غيرهم ،مما يترتب على ذلك ألوانا من الضغوط النفسية والاجتماعية . (الظاهر ، 2004م : 37)

ومن الفروق المهمة بين ذوي التحكم الداخلي والخارجي هي تلك المتصلة بردود أفعالهم إزاء الفشل ، فقد أشارت الدراسات إلى أن الذين يعتقدون بالتحكم الداخلي يملكون قدراً أكبر من الحصانة ضد الفشل ، إذ يثابرون ويبذلون قدراً أكبر من الجهد بعد الفشل مقارنة بمن يعتقدون بالتحكم الخارجي . (حداد والأخرس ، 1998م :235)

العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) و العجز المتعلم :

ذكر (عجوة ، 1989م :49) بأن كاجان وكوجان *(Kogan & Kagan, 1970)* يريان أن الميل لإنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدرتهم بالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج في اختبار (*MFFT*) وبذلك فإن الطفل الذي يشك في قدرته – ولكنه يرغب في إنكار هذا الشك – سيسلك باندفاعية ، وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشل وليس لديه ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح مترويا .

ومن صفات ذوي العجز المتعلم الشك في قدرتهم ، والخوف من الفشل .

ويقول (رمضان ، 1990م) تعريف بال *(Ball,1970)* بأن ا لأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) " ميل الفرد إما إلى التفكير الصائب في الحلول العديدة المقترحة في حل المشكلة قبل أن يختار حلا أو يصدر استجابة ، أو ميله إلى إصدار استجابة فورية إلى الحل الذي يراه " في (صعدي ، 1999م : 24)

ويورد أتكينسون *(Atkinson, 2004 : 46)* أن العجز المتعلم: الميل إلى ترك المواقف غير المحسومة بسبب الشعور بعدم القدرة في التحكم في تلك المواقف .

ومن التعريفين السابقين رأى الباحث أن هناك علاقة بين حسم الموقف والتفكير الصائب فإنه لا يحسم الموقف إلا من لديه تفكير صائب .

ورأى (الفرحاتي ، 2009م :19-20) في حديثه عن العجز السلوكي ***Behavior Deficits*** أن العجز المتعلم سلوكياً يعبر عن نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته ، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي . بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد ، ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً أن يكون إيجابياً ، وغالباً يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلات ، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية . وعندما ينمو لدى الفرد توقعاً بأن عديداً من الأحداث غير قابلة للتحكم ، فإن ذلك يعتبر عاملاً مهيئاً لسلوكيات العجز ، نتيجة لإدراك الفرد أنه يعتاد الفشل ، وعدم جدوى محاولاته .

ولأن البيئة التعليمية تربة خصبة لنمو ظاهرة العجز المتعلم ، فالطلاب ذوو العجز المتعلم يحاولون الابتعاد عن الفشل في المهام الدراسية والعقاب من قبل المدرسين ، ولذلك تجدهم يسعون دائما لجذب انتباه الآخرين للحصول على التقدير والثناء أو المكافأة ، ولكن تكرار تعرضهم للفشل يجعلهم يتصفون بالاكتئاب واليأس ، وليست لديهم المقدرة أو الكفاءة لتجنب الفشل فهم يعزون فشلهم إلى القدرة وصعوبة المهمة ، ونجد تبعاً لذلك بأن شعورهم بالعجز يزداد ويفقدون الأمل في التعامل الصحيح مع المواقف المماثلة في المستقبل . في برفاي *(Brophy, 2004 : 126-127)*

كما يمكن التعرف على العجز المتعلم من خلال ثلاثة عوامل ، هي :

١. **توقع الفشل** :فخبرات الفشل المتكررة والمتراكمة في حياة الفرد تؤدي به إلى أنه يفتقد القدرة على النجاح ، وأن الفشل من نصيبه وأنه أقل قدرة من غيره ، مما يؤثر بالسلب على بذل الجهد ، خاصة عندما يواجه مهمة صعبة .
٢. **انخفاض القدرة على التحكم** : حيث يتشكل لدى الفرد منبئات قوية بأن ضعف القدرة تؤدي إلى نماذج سلوك مضطربة ، مثل تجنب المهام الأكاديمية ، واضطراب العلاقة بالزملاء ، والاعتقاد في مركز التحكم الخارجي ، ونقص تقدير الذات .

٣. **انخفاض الدافعية** : بحيث يعتقد الفرد في ثبات قدرته ، ومن ثَمَّ يتكون لديه توقعاً بأن جهوده عديمة الجدوى في إحراز النجاح ، وينتابه تحريفات معرفية أن مستقبله مبهم ، وأن قدرته لا تساعده على التغلب على العقبات . (الفرحاتي ، 2009م :90)

وبما أن العاجز لديه انخفاض في الدافعية فإنه لا يجد الدافع للبحث عن البدائل بل قد يختار أول استجابة .

تعقيب عام على المفاهيم الأساسية:

من خلال ما سبق فإن الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي غالباً ما يتبنون أفكار وسلوكات عقلانية ، وسوية ، ويبذلون أقصى جهودهم في سبيل تحقيق أهدافهم المنشودة بعد الاتكال على الله سبحانه وتعالى . بعكس ذوي وجهة الضبط الداخلي الذين يتبنون معتقدات وسلوكات غير عقلانية إلى حج ما ولا يبذلون الجهد المطلوب ، أي يتصفون بالاتكالية والاعتماد على الآخرين في تحقيق مطالبهم فتأتي النتيجة سيئة ، فيرجعون ذلك إلى عوامل خارجية عن إرادهم مثل المصادفة أو تأثير الآخرين . ومفاد ذلك أنهم يصبحون غير متكيفين مع البيئة التي يعيشون فيها بالشكل الصحيح ويشعرون بالتعاسة والشقاء في حياهم من خلال مواقفهم مع مشاعر الفشل التي يتعرضون لها .

وعند البحث حول الأسلوب المعرفي فإن المتروين لديهم طرق منظمة ومرتبة يستطيعون من خلالها تناول المشكلات وبالتالي الوصول إلى الخيار الصائب ، أما الأفراد المندفعون فيُلاحَظُ أنهم يكونون عشوائيين في تناولهم للمشكلات وبالتالي في اتخاذ القرار .

كما يتضح أن تفسير الأفراد للأسباب على صلة وثيقة بظاهرة العجز المتعلم ، فإن الأفراد ذوي العجز المتعلم غالباً ما ينسبون نجاحهم إلى عوامل خارجية لا يمكنهم السيطرة عليها ، فهم يؤمنون تماماً بأن الفشل يرجع للافتقار إلى القدرات والمهارات والإمكانيات . فتعليل وتفسير الفرد للمواقف والأحداث التي يمر بها هو الذي يحدد ما إذا كان سيتعرض لحالة عجز متعلم أم لا .

والطالب ذو الصعوبات قد يصل بسرعةٍ وسهولةٍ إلى مالا يريد فيقع فريسة للعجز المتعلم ، ويصبح مندفعاً أكثر فينتج أعمالاً غير كاملة ، أو مشوهة ، ويصبح عاجزاً عن التصرف حتى في خصوصياته فينتظر الآخرين لكي يقوموا بالتخطيط له في جميع شؤون حياته .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: مقدمة:

عرض الباحث في الفصل الحالي مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية المتضمنة لكل من وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) والعجز المتعلم ، وتم عرضها وفق ستة محاور أساسية هي :

المحور الأول:دراسات تناولت الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في وجهة الضبط

المحور الثاني: دراسات تناولت الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع)

المحور الثالث: دراسات تناولت الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في العجز المتعلم

المحور الرابع: دراسات تناولت العلاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع)

المحور الخامس: دراسات تناولت العلاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم

المحور السادس: دراسات تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) والعجز المتعلم .

ثانياً : **محاور الدراسات السابقة** :

المحور الأول :**دراسات تناولت الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في وجهة الضبط** :

١ -كانت نتائج الدراسة التي أجراها *(Rogers & Saklofske,1985)* التي هدفت إلى معرفة مفاهيم الذات العامة والأكاديمية ، والثقة بوجهة الضبط العام والأكاديمي ، والأداء الأكاديمي المتوقع من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المتدني .وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك فروق في هذه المتغيرات بين الأطفال ذوي الصعوبات وذوي التحصيل العادي .وتكونت العينة من (90) طفلا وطفلة بالتساوي بين الجنسين والصعوبة واستخدمت الدراسة ستة مقاييس هي :- مقياس مفهوم الذات عند الأطفال ، مقياس وجهة الضبط عند الأطفال ، استبيان مسؤولية التحصيل العقلي موضع الضبط الأكاديمي ، مقياس الأداء الأكاديمي المتوقع ، مقياس تقدير من إعداد المعلم لقياس نجاح البرامج الخاصة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين حضروا البرامج الخاصة . و كانت نتائجها كالآتي

: الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت لديهم وجهة الضبط الخارجية أكثر ومفهوم الذات ضعيف مقارنة بالأطفال ذوي التحصيل العادي . كان الأداء الأكاديمي المتوقع هو العامل الوحيد الذي ميز بين ذوي الصعوبات وذوي التحصيل العادي ، حيث كان الأداء المتوقع أقل عند ذوي صعوبات التعلم . كانت توقعات النجاح في المستقبل أعلى عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢ -دراسة *Lewis & Patterson, (1989)* والتي هدفت إلى المقارنة بين إدراك الآباء والأمهات والمعلمين لوجهة الضبط عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وبين إدراك التلاميذ أنفسهم لوجهة ضبطهم ، والهدف الثانوي هو إقامة الدليل على ما تم التوصل إليه سابقا من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن الأطفال العاديين في نفس العمر في بعض الخصائص . وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة الأولى وهي المجموعة الضابطة من (50) طفلاً ، منهم (24) من ذوي الصعوبات وكان عدد الآباء (89) منهم (50) أنثى وعدد المعلمين (43). واستخدمت هذه الدراسة مقياس مسؤولية الإنجاز العقلي ، ومقياس وجهة الضبط وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في وجهة الضبط الداخلية وذلك لصالح الأطفال العاديين . وأشارت الدراسة إلى أن وجهة الضبط لدى ذوي صعوبات التعلم يغلب عليها أن تكون خارجية .

٣ -دراسة *(Pintrich, e.t al, 1994)* والتي هدفت إلى معرفة الفروق في الدافعية والإدراك ووجهة الضبط بين ذوي الصعوبات والعاديين ، وكذلك بين البنين والبنات. وتكونت عينة الدراسة من (39) طالبا منهم (19) طالبا من ذوي الصعوبات.واستخدمت الدراسة استبانة استراتيجيات الدافعية *(MSLQ)* واستبانة الفهم القرائي ومقياس وجهة الضبط .وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في ما وراء الذاكرة والقراءة لصالح العاديين ، وعدم وجود فروق في فعالية الذات بين ذوي الصعوبات والعاديين ، ووجود فروق في وجهة الضبط الداخلية لصالح العاديين .

٤ -دراسة نورة المناعي (1998) و التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الأطفال العاديين وذوي الصعوبات البسيطة في القراءة وذوي الصعوبات الشديدة في القراءة في كل من وجهة الضبط وتقدير الذات كما هدفت إلى المقارنة بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات

القراءة في العلاقة بين وجهة الضبط وتقدير الذات.وتكونت عينة الدراسة من (121) تلميذة منهن (61) من ذوات صعوبات القراءة .واستخدمت الباحثة في دراستها الأدوات التالية : اختبار تحصيلي في القراءة للصف الرابع الابتدائي (إعداد الباحثة) ، اختبار الذكاء المصور ، اختبار رسم الرجل ، مقياس وجهة الضبط ، مقياس تقدير الذات للأطفال وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات العاديات وذوات صعوبات القراءة البسيطة وذوات صعوبات القراءة الشديدة في وجهة الضبط حيث تميل ذوات الصعوبات إلى وجهة الضبط الخارجية .

٥ -دراسة المطيري (2007) ، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة الفروق في وجهة الضبط والسلوك الاجتماعي والانفعالي بين ذوي صعوبات القراءة و العاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة .وتكونت عينة الدراسة من (85) تلميذا منهم (35) من ذوي صعوبات القراءة استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار الذكاء "المصفوفات المتتابعة" (تعريب وتقنين فتحية عبدالرؤوف 1999) ،مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة (إعداد فتحي الزيات 2007). ،مقياس وجهة الضبط (إعداد الباحث). ، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (إعداد فتحي الزيات، 2007). وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.001 بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في وجهة الضبط لصالح التلاميذ العاديين حيث يميلون إلى يكونوا من ذوي الضبط الداخلية بينما يميل ذوو صعوبات القراءة إلى أن يكونوا من ذوي وجهة ضبط خارجية.

٦ -دراسة *(Goodman & Leggett, 2007)* والتي هدفت إلى معرفة وجهة الضبط لدى ذوي صعوبات التعلم المزعجين وغير المزعجين . وتكونت عينة الدراسة من (102) طالبا منهم (61) من ذوي صعوبات التعلم.واستخدمت الدراسة مقياس الضبط الشخصي وقوة الآخرين المطور عن اختبار وجهة الضبط للبالغين .وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين وجهة الضبط الخارجية والإزعاج ، ووجود فروق دالة في وجهة الضبط لذوي الصعوبات المزعجين وغير المزعجين فذوي صعوبات التعلم المزعجين لديهم وجهة الضبط الخارجية تظهر بشكل أكبر من غير المزعجين ، كما توصلت الدراسة إلى أن حسن التعامل مع ذوي الصعوبات المزعجين يؤدي بهم إلى التحول نحو الضبط الداخلي .

٧ -دراسة شافعي (2009) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة الذكاء الوجداني ومركز التحكم (داخلي – خارجي) لدى طالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلم والعاديات ، وتكونت عينة الدراسة من (342) طالبة من ذوات الصعوبات والعاديات ، واستخدمت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة تعريب أبو حطب وآخرون (1979) ،ومقياس الذكاء الوجداني إعداد بدر (2002) (ب) ، مقياس مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين تعريب حبيب (1990) ، وقائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم إعداد عواد وشريت (2004) وتوصلت الدراسة إلى : وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في مركز التحكم لصالح العاديات .

تعقيب :

من خلال استعراض دراسات المحور الأول استنبط الباحث ما يأتي :

جاءت أهداف الدراسات في مجملها تدور حول الفروق بين وجهة الضبط ومتغيرات أخرى مثل المقارنة التي قام *(Lewis , Patterson ,1989)* في وجهة الضبط ، والدافعية والإدراك (حيث بحث المقارنة بين إدراك الآباء والأمهات والمعلمين لوجهة الضبط عند الطلاب ذوي الصعوبات ، وبين إدراك الطلاب أنفسهم لوجهة ضبطهم) كما في دراسة *(Pintrich,et. al,1994)* ، وتقدير الذات مثل دراسة المناعي (1998) ، والسلوك الاجتماعي والانفعالي مثل دراسة المطيري (2007) ، والفروق في وجهة الضبط مثل دراسة *(Goodman & Leggett, 2007)* ، والكشف عن طبيعة الذكاء الوجداني ومركز التحكم (داخلي – خارجي) مثل دراسة شافعي (2009) .

كما كانت عينة جميع الدراسات ما بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية .امتدت العينة لدى الدراسات ما بين (39) و (640) كما اهتمت الدراسات بالمقارنة بين ذوي الصعوبات والعاديين أو ذوي الصعوبات فقط وبعض الدراسات اهتمت بالمقارنة بين العاديين متفوقين ومتأخرين دراسياً ، وكذلك كانت عينة بعض الدراسات من الذكور فقط ، وبعضها من البنات فقط وأخرى كانت عينتها خليطاً من الجنسين .

واستخدمت بعض الدراسات اختبار مفهوم الذات ، وبعضها استخدم اختبار الشخصية للأطفال واستخدم بعضها الآخر اختبار بيرس – هاريس لمفهوم الذات كما استخدم بعض الدراسات اختبار الضبط الشخصي وقوة الآخرين المطور عن اختبار وجهة الضبط ودراسات استخدمت مقياس مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين بينما استخدمت بقية الدراسات مقياس وجهة الضبط ، كمقياس لكل دراسة مع مقاييس أخرى لقياس متغيرات كل دراسة .

وقد توصلت أغلب الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في وجهة الضبط لصالح العاديين .

المحور الثاني : **دراسات تناولت الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي(التروي / الاندفاع)** :

١ - دراسة كامل (1988) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) ومستوى النشاط وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . وتكونت عينة الدراسة من (208) تلميذٍ من الذكور بالصف الرابع الابتدائي . ورأى الباحث أن طريقة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تشغيل المعلومات تُعدُّ مصدرا رئيسا في تفسير هذه الصعوبات حيث يفضل ذوو الأسلوب الاندفاعي النظرة الكلية للأشياء ولذا فإنهم يستغرقون وقتا أقل في الاستجابة ويرتكبون عددا كبيرا من الأخطاء ، بينما يفضل الأطفال ذوي الأسلوب المعرفي المتروي الفحص الدقيق للتفصيلات فيستغرقون وقتا أطول في الاستجابة ، مما يؤدي إلى تأخرهم عن زملائهم العاديين .
(مطحنة 1994 ، : 82)

٢ - دراسة *(Richards, et. al, 1990)* والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين في الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) في قراءة الحروف بين العاديين وذوي الصعوبات وكذلك الفروق في الانتباه . وتكونت العينة من (50) طالب منهم (30) من ذوي الصعوبات .واستخدمت الدراسة اختبار الأداء المستمر (*CPT*) .وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق في الأسلوب حيث أن المتروين لديهم عدد الأخطاء أقل كما توجد الفروق في قلة عدد الأخطاء لصالح العاديين أما بالنسبة إلى ذوي الصعوبات فيزيد عدد الأخطاء في حالة الأحرف المتقاربة ،

يوجد فروق في الانتباه بين العاديين وذوي الصعوبات لصالح العاديين ، ويوجد فروق في معالجة المعلومات لصالح العاديين ، كما يوجد فروق في الوقت اللازم لإنهاء المهمة لصالح العاديين .

٣ - دراسة *(Handen& Valdes, 2007)* والتي هدفت إلى معرفة الأسلوب المعرفي الاندفاع لذوي عجز الانتباه والذين ليس لديهم عجز في الانتباه فيما قبل المدرسة وتكونت العينة من (73) طفلٍ .واستخدمت الدراسة استبانة البيت والمدرسة كما استخدمت القياس المعملي لمستوى النشاط لقياس مدى الانتباه والاندفاع. وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق في اللغة والعجز الاجتماعي واتخاذ القرار بين ذوي العجز والعاديين ، يوجد فروق في الاندفاع بين ذوي العجز والعاديين لصالح العاديين حيث يتميز ذوي العجز بالاندفاع

٤ - كما توصل السيد (2008) ـــ في دراسته التي هدفت إلى دراسة صعوبات القراءة وعلاقتها بالأسلوبين المعرفيين (التروي – الاندفاع) ، (الاستقلال – الاعتماد) على المجال الإدراكي وكذلك الجنس لدى تلاميذ الصف الخامس بالمنيا ، وتكونت عينة الدراسة من (212) تلميذ وتلميذة منهم (106) من ذوي وذوات صعوبات القراءة. وتم استخدام اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، واختبار الفهم القرائي للأطفال ، ومقياس تقدير السلوك ، وقائمة ملاحظة السلوك ، واختبار بندر جشطلت البصري / الحركي ، واختبار القدرات العقلية العامة ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، واختبار الأشكال المتضمنة ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : بلغت نسبة ذوي صعوبات القراءة من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لدى التلاميذ عينة البحث(31.54٪). ، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في نسبة المتأملين لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لصالح التلاميذ العاديين ، يوجد فرق دال إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في نسبة المندفعين لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لصالح التلاميذ العاديين ، يوجد فرق دال إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في زمن كمون الاستجابة لصالح التلاميذ العاديين ، يوجد فرق دال إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في عدد الأخطاء لصالح التلاميذ العاديين .

تعقيب:

من خلال استعراض دراسات المحور الثاني استنبط الباحث ما يلي :

هدفت دراسة كامل (1988) إلى دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) ومستوى النشاط وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، بينما دراسة *(Richards, et. al, 1990)* إلى معرفة الفروق في الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) في قراءة الحروف بين العاديين وذوي الصعوبات وكذلك الفروق في الانتباه ، وهدفت دراسة *(Handen & Valdes, 2007)* إلى معرفة الأسلوب المعرفي الاندفاع لذوي عجز الانتباه ، وهدفت دراسة السيد (2008) إلى دراسة صعوبات القراءة وعلاقتها بالأسلوبين المعرفيين (التروي – الاندفاع) ،(الاستقلال– الاعتماد) على المجال الإدراكي

و طبقت دراسة كامل (1988) على (208) تلميذا من الذكور بالصف الرابع الابتدائي ، في حين تكونت العينة في دراسة *(Richard,s et. al, 1990)* من (50) طالبا منهم (30) من ذوي الصعوبات ، أما دراسة *(Handen & Valdes, 2007)* فتمت على أطفال ما قبل المدرسة وتكونت العينة من (73) طفلا ، كما أجرى السيد (2008) دراسته على تلاميذ الصف الخامس ، وتكونت عينة الدراسة من (212) تلميذ وتلميذة منهم (106) من ذوي وذوات صعوبات القراءة.

واستخدمت دراسة *(Richards, et. al, 1990)* اختبار الأداء المستمر (CPT) ، واستخدمت دراسة *(Handen & Valdes, 2007)* استبانة البيت والمدرسة كما استخدمت القياس المعملي لمستوى النشاط لقياس مدى الانتباه والاندفاع. ، في حين استخدم السيد (2008) اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، واختبار الفهم القرائي للأطفال ، ومقياس تقدير السلوك ، وقائمة ملاحظة السلوك ، واختبار بندر جشطلت البصري / الحركي ، واختبار القدرات العقلية العامة ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، واختبار الأشكال المتضمنة

و توصلت دراسة كامل (1988) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم – من حيث تشغيل المعلومات والذين لديهم الأسلوب الاندفاعي – يفضلون النظرة الكلية

للأشياء ولذا فإنهم يستغرقون وقتا أقل في الاستجابة ويرتكبون عددا كبيرا من الأخطاء ، ودراسة *(Richards, et. al, 1990)* قالت بوجود فروق في الأسلوب حيث إن المتروين لديهم عدد الأخطاء أقل كما توجد الفروق في قلة عدد الأخطاء لصالح العاديين ، ودراسة *(Handen & Valdes, 2007)* التي خلصت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في عدد الأخطاء لصالح التلاميذ العاديين ، كما توصل السيد (2008) إلى وجود فرق دال إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في عدد الأخطاء لصالح التلاميذ العاديين

المحور الثالث : **دراسات تناولت الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في العجز المتعلم** :

١ - أجرى جريمس *(Grimes, 1981)* دراسة عن العجز المتعلم وأساليب العزو كأسباب لمشكلات التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية لعينة قوامها 58 تلميذ يتراوح متوسط أعمارهم ما بين (8.6 إلى 11.8 عاماً) وقد افترض الباحث أن مشكلات التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم تأتى من اعتقادات محرفة بأن المشكلات التعليمية كامنة داخل الذات ، وأن أي مشكلة تعليمية في المواد الدراسية المختلفة والمواقف الاجتماعية يكمن سببها في ذات عاجزة عن التحكم ، ذات مدركة للعجز واللاافعالية ، ذات متشائمة معتقدة أن جهودها ليس لها أثر على توجيه النتيجة ، فهم يعزون نجاحاتهم إلى أسباب خارجية غير قابلة للتحكم ، وفشلهم إلى أسباب ذاتية غير قابلة للتحكم ، ومن ثَمَّ تتكرر خبرات فشلهم . وقد طبق الباحث استبيان لقياس أساليب عزو العجز المتعلم واستبيان لقياس التحكم المدرك بالإضافة إلى مقياس يقيس التشاؤم ، وأظهرت نتائج الدراسة صدق فروضها وهى : أن ذوى صعوبات التعلم تلاميذ لديهم مشكلات تعليمية تكمن في :-تكرار الفشل وبالتالي زيادة توقع الفشل والتشاؤم . معارفهم المشوهة عن ذاتهم وبيئتهم ودوافعهم السلبية . يعتقدون أن النجاح لا تسببه العوامل الذاتية الممكن التحكم فيها ، ويعتقدون أن الفشل تسببه العوامل الذاتية غير الممكن التحكم ، بالرغم من امتلاكهم مقومات النجاح وحاميات الفشل .

٢ -واجرى (Borkowski, et. al, 1988) دراسة عن تأثير إعادة التدريب العزوي على خفض العجز المتعلم لدي ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المدرسة الابتدائية والبالغ عددهم (75) تلميذاً (26)من الإناث ،و (49) من الذكور من البيض والسود وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين وتم تعريض الأولى لبرنامج تدريب عزوي قائم علي : – إعادة التدريب العزوي لخبرات النجاح والفشل وفعالية استخدام استراتيجية الجهد المبذول ، تحسين الفعالية الذاتية وأن الذات هي أساس النجاح وتعليمهم المهارة الذاتية ، تعليمهم سلوك حل المشكلات وأن أساس حل المشكلات هو تمتع الذات بمعلومات ومهارات حل المشكلات ، وكذا إدراك التلميذ بالعلاقة الاقترانية بين الوصول للحل وجهد الفرد ومعلوماته ومهاراته وقدرته عن ربط الحقائق ومهاراته فى استنتاج الحلول ، نمو الدافعية الذاتية للتعلم، ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج وقد أظهرت نتيجة الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في خفض العجز المتعلم ومن ثم علاج صعوبات التعلم بالمقارنة بالمجموعة الضابطة والمقارنات القبلية والبعدية .

٣ -كما أجرى (Doherty, 1992) دراسة عن العجز المتعلم لدى الأطفال كدراسة فى التحيز المعرفي وأساليب عزو العجز المتعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال **الأولى** : وهى مجموعة صعوبات التعلم (*lD*) وعددها (76) تلميذاً **والثانية** : مجموعة الاضطرابات السلوكية وعددها (62) تلميذاً **والثالثة** : هى المجموعة العادية وعددها (89) تلميذاً . واستخدم الباحث مقياس أساليب عزو العجز المتعلم وقائمة التحيز المعرفي *Cognitive Bias* ، وأوضحت نتائج الدراسة وجود ميل قوي للعجز المتعلم لدى مجموعة الاضطرابات السلوكية بالمقارنة بمجموعة صعوبات التعلم ، كما ترتبط أساليب عزو العجز المتعلم بدرجة التحيزات المعرفية لدى المجموعات الثلاثة . وانتهت الدراسة إلى طرح تساؤل قوي عن طبيعة الميكانيزم " *Mechanism* " الذي يربط بين الأساليب التفسيرية للعجز المتعلم والاكتئاب لدى مجموعة الاضطرابات السلوكية وذوى صعوبات التعلم .

٤ -وأجرى (Williams & Barber, 1992) دراسة عن العلاقة بين مركز التحكم والعجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم ، والسؤال الذي تناولته هذه الدراسة هو هل تلاميذ التربية الخاصة يتعرضون أكثر لسلوك العجز المتعلم ؟ وهل هم أكثر اعتقادا في التحكم

الخارجي مقارنة بالعاديين ؟ وهل توجد برامج خاصة تقيهم العجز المتعلم ؟ وأجرى الباحثان دراستهما على عينة مكونة من (36) تلميذاٍ يعانون من إعاقة الصمم و(38) تلميذاً عادياً وتمت المقارنة بين المجموعتين ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين على اختبارات العجز المتعلم (أساليب العزو ، الاستهدافات المعرفية) والاعتقاد فى التحكم الخارجي لصالح التلاميذ العاديين .

٥ -دراسة *(Settle & milich , 1999)* والتي هدفت إلى معرفة تأثير الفشل الاجتماعي على ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الجنسين. وتكونت العينة من (50) طالبٍ وطالبة. واستخدمت الدراسة اختبار وكسلر للذكاء ، واختبار تشخيص ذوي صعوبات التعلم ، واختبار الإنجاز ثم تم تعريض الطلاب لمواقف ودية وغير ودية مصورة بالفيديو ثم بعدها تطرح عليهم أسئلة . وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق في الفشل بعد التعرض للمواقف حيث أظهر ذوي الصعوبات فشلا بعد المواقف غير الودية وتحسنا بعد المواقف الودية مقارنة بالعاديين ، ووجد فروق بين الجنسين حيث أظهر البنات عدائية أكثر من الأولاد بعد المواقف غير الودية وهذا يتماشى مع الفرضية التي تنص على أن الفشل الاجتماعي يؤدي بذوي الصعوبات إلى العجز المتعلم .

٦ -دراسة أغبارية (2000) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر انواع مختلفة من التغذية الراجعة على العجز المتعلم عند طلاب ذوي صعوبات التعلم. طبقت الدراسة على (60) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات بالتساوي تم توزيعهم إلى ست مجموعات وفقا للجنس ونوع التغذية الراجعة (م 1)مجموعة تغذية راجعة متسقة ،(م 2) غير متسقة ،(م3) إيجابية غير متسقة . وأشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين م 1 و م3 في الاختبار البعدي لصالح م1 بينما لم توجد فروق دالة بين م 1 وم3 في مستوى القلق وكذلك لم توجد فروق دالة بين م 1 و م2 على الاختبار البعدي واختبار القلق ووجدت فروق بين م 2 و م3 على الاختبار البعدي لصالح م 2 ولم توجد فروق دالة بين م2 و م 3 في مستوى القلق ، وكذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين على الاختبار البعدي ولكن وجدت فروق دالة بين الجنسين في مستوى القلق حيث كان الذكور أقل قلقا من الإناث ، أيضا توصلت الدراسة إلى وجود أثردال للتفاعل بين الجنس والظرف

التجريبي على الاختبار البعدي وعدم وجود فروق دالة للتفاعل بين الجنس والظرف التجريبي في مستوى القلق .

٧ –دراسة *(Valas, 2001)* والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في العجز المتعلم والضبط النفسي لذوي الصعوبات والمتأخرين دراسيا. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (1833) طالبا وطالبة. واستخدمت الدراسة اختبار النموذج البنائي وتقديرات المعلمين .وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الأداء بين ذوي الصعوبات والمتأخرين دراسيا حيث يظهرون انخفاضا سريعا في الأداء ، يوجد فروق في انخفاض العجز المتعلم المتأخرين دراسيا ، وجود فروق في العجز المتعلم لصالح البنات حيث أظهر الأولاد عجزا أكبر من البنات حسب تقديرات معلميهم .

٨ –تناولت جبارين (2005) العجز لدى ذوي الصعوبات والراسبين والناجحين من تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقته بأنماط العزو وتوقع فقدان السيطرة. وتكونت العينة من (132) طالبا. واستخدمت مقياس تحديد العزو للأطفال ، واستبانة تقييم توقع فقدان السيطرة ، ومقياس تقييم سلوك المماطلة (أ ، ب) ، وقائمة القلق ، ومقياس الدافعية نحو التعلم ، وتوصلت الدراسة إلى :– أن عزو الطلاب الراسبين يميل إلى أن يكون داخليا وثابتا وشاملا في المواقف السلبية ،يليهم ذوي صعوبات التعلم ، ثم الناجحون ، مما يشير إلى أن تفسير الطلاب الراسبين للعزو للمواقف يعد تفسيراً تشاؤميا يليهم الطلاب ذوي الصعوبات ، أما تفسير الناجحين فهو تفاؤلي ، كان أعلى مستوى من توقع فقدان السيطرة والقلق لصالح الراسبين يليهم ذوو الصعوبات ثم الناجحون ، كان أعلى مستوى من المماطلة لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم يليهم الطلبة الراسبون ومن ثم الناجحون ، كان أعلى مستوى من الدافعية لصالح الناجحين ثم ذوي الصعوبات ثم الراسبين ، يتضح من ذلك أن الطلاب الراسبين أكثر عرضة للإصابة بعجز التعلم يليهم ذوي الصعوبات .

تعقيب :

من خلال الدراسات التي تم استعراضها في هذا المحور استنبط الباحث ما يأتي :

هدفت دراسة جريمس *(Grimes, 1981)* دراسة عن العجز المتعلم وأساليب العزو كأسباب لمشكلات التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم ، ودراسة *(Rogers & Saklofske , 1985)* التي هدفت إلى معرفة الأداء الأكاديمي المتوقع من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المتدني ، واجري *(Borkowski, et. al, 1988)* دراسة عن تأثير إعادة التدريب العزوي على خفض العجز المتعلم لدي ذوى صعوبات التعلم ، وأجرى *(Doherty, 1992)* دراسة عن العجز المتعلم لدى الأطفال كدراسة فى التحيز المعرفي وأساليب عزو العجز المتعلم لدى مجموعة الاضطرابات السلوكية وذوى صعوبات التعلم ، وقام *(Williams & Barber, 1992)* بدراسة عن العلاقة بين مركز التحكم والعجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم و التلاميذ العاديين ، دراسة *(Settle & milich, 1999)* والتي هدفت إلى معرفة تأثير الفشل الاجتماعي على ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الجنسين ، كما هدفت دراسة أغبارية (2000) إلى الكشف عن أثر أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على العجز المتعلم عند طلاب ذوي صعوبات التعلم ، ودراسة *(Valas, 2001)* التي هدفت إلى التعرف على الفروق في العجز المتعلم والضبط النفسي لذوي الصعوبات والمتأخرين دراسياً ، و تناولت جبارين (2005) العجز لدى ذوي الصعوبات والراسبين والناجحين

وبالنسبة للعينة فقد أجرى جريمس *(Grimes, 1981)* 58 تلميذ يتراوح متوسط أعمارهم ما بين (8.6 إلى 11.8 عاماً) ، وفي الدراسة التي أجراها *(Rogers & Saklofske , 1985)* تكونت العينة من (90) طفلا وطفلة بالتساوي بين الجنسين والصعوبة ، واجري *(Borkowski, et. al,1988)* على عينة من ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المدرسة الابتدائية والبالغ عددهم (75 تلميذ 26 إناث ، 49 ذكور من البيض والسود) ، كما طبقت دراسة أبو السميد (1992). على (256) طالب وطالبة منهم (128) من ذوي التحصيل المتدني ، وأجرى *(Doherty , 1992)* ثلاث مجموعات **الأولى** : وهى مجموعة صعوبات التعلم (lD) وعددها (76) تلميذاً **والثانية** : مجموعة الاضطرابات السلوكية وعددها (62) تلميذاً **والثالثة** : هى المجموعة العادية وعددها (89) تلميذاً ، وأجرى ويليامز وبربر *(Williams & Barber 1992)*

دراستهما على عينة بلغت (36) تلميذاً يعانون من إعاقة الصمم و(38) تلميذاً عادياً ، أما دراسة أغبارية (2000). فطبقت على (60) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات بالتساوي تم توزيعهم إلى ست مجموعات وفقا للجنس ونوع التغذية الراجعة ، وطبقت دراسة *(Valas , 2001)*. على عينة مكونة من (1833) طالبا وطالبة ، كما أجرت جبارين (2005). دراستها على عينة مكونة من (132) طالبا

واستخدم جريمس *(Grimes , 1981)* استبيان لقياس أساليب عزو العجز المتعلم واستبيان لقياس التحكم المدرك بالإضافة إلى مقياس يقيس التشاؤم ، كما استخدم *(Rogers & Saklofske, 1985)* مقياس مفهوم الذات عند الأطفال ، مقياس وجهة الضبط عند الأطفال ، استبيان مسؤولية التحصيل العقلي موضع الضبط الأكاديمي ، مقياس الأداء الأكاديمي المتوقع ، مقياس تقدير من إعداد المعلم لقياس نجاح البرامج الخاصة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين حضروا البرامج الخاصة ، أما *(Doherty,1992)* فاستخدم مقياس أساليب عزو العجز المتعلم وقائمة التحيز المعرفي *Cognitive Bias* ، وفي دراسة *Settle, (milich , 1999)* تم استخدام اختبار وكسلر للذكاء ، واختبار تشخيص ذوي صعوبات التعلم ، وفي دراسة *(Valas , 2001)* استخدم اختبار النموذج البنائي وتقديرات المعلمين ، كما استخدمت جبارين (2005) مقياس تحديد العزو للأطفال ، واستبانة تقييم توقع فقدان السيطرة ، ومقياس تقييم سلوك المماطلة (أ ، ب) ، وقائمة القلق ، ومقياس الدافعية نحو التعلم

ثم خلص جريمس *(Grimes,1981)* إلى أن ذوى صعوبات التعلم تلاميذ لديهم مشكلات تعليمية تكمن في :-تكرار الفشل ومن ثَمَّ زيادة توقع الفشل والتشاؤم . معارفهم المشوهة عن ذاتهم وبيئتهم ودوافعهم السلبية . يعتقدون أن النجاح لا تسببه العوامل الذاتية الممكن التحكم فيها ، ويعتقدون أن الفشل تسببه العوامل الذاتية غير الممكن التحكم ، بالرغم من امتلاكهم مقومات النجاح وحاميات الفشل ، وكانت نتائج الدراسة التي أجراها *(Rogers & Saklofske, 1985)* كالآتي :- الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت لديهم وجهة الضبط الخارجية أكثر ومفهوم الذات ضعيف مقارنة بالأطفال ذوي التحصيل العادي ،وكانت نتيجة دراسة *(Borkowski, et. al,1988)* تؤيد فعالية البرنامج المستخدم في خفض العجز المتعلم ومن ثم علاج صعوبات التعلم بالمقارنة بالمجموعة الضابطة والمقارنات القبلية والبعدية ، وتوصل (*Doherty*

1992) إلى وجود ميل قوي للعجز المتعلم لدى مجموعة الاضطرابات السلوكية بالمقارنة بمجموعة صعوبات التعلم ، ودراسة ويليامز وبربر *(Williams &Barber, 1992)* توصلت إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين على اختبارات العجز المتعلم (أساليب العزو ، الاستهدافات المعرفية) والاعتقاد فى التحكم الخارجي لصالح التلاميذ العاديين ، وكذلك دراسة *(Settle & milich , 1999)* قالت يوجود فروق في الفشل بعد التعرض للمواقف حيث أظهر ذو و الصعوبات فشلا بعد المواقف غير الودية وتحسنا بعد المواقف الودية مقارنة بالعاديين وهذا يتماشى مع الفرضية التي تنص على أن الفشل الاجتماعي يؤدي بذوي الصعوبات إلى العجز المتعلم ، وفي دراسة أغبارية (2000) وجدت فروق دالة بين م 1 و م 3 في الاختبار البعدي لصالح م 1 دراسة *(Valas, 2001)* وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الأداء بين ذوي الصعوبات والمتأخرين دراسيا حيث يظهرون انخفاضا سريعا في الأداء ، يوجد فروق في انخفاض العجز المتعلم المتأخرين دراسياً ، كما توصلت جبارين (2005) إلى أن عزو الطلاب الراسبين يميل إلى أن يكون داخليا وثابتا وشاملا في المواقف السلبية ،يليهم ذوي صعوبات التعلم ، ثم الناجحون ، مما يشير إلى أن تفسير الطلاب الراسبين للعزو للمواقف يعد تفسيرا تشاؤميا يليهم الطلاب ذوي الصعوبات ، أما تفسير الناجحين فهو تفاؤلي ، كان أعلى مستوى من توقع فقدان السيطرة والقلق لصالح الراسبين يليهم ذوو الصعوبات ثم الناجحون ، كان أعلى مستوى من المماطلة لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم يليهم الطلبة الراسبون ومن ثم الناجحون ، كان أعلى مستوى من الدافعية لصالح الناجحين ثم ذوي الصعوبات ثم الراسبين ، يتضح من ذلك أن الطلاب الراسبين أكثر عرضة للإصابة بعجز التعلم يليهم ذوي الصعوبات .

المحور الرابع : **دراسات تناولت العلاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)** :

١ -دراسة *(Montgomery & Finch, 1975)* والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين وجهة التحكم والأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع لذوي القلق العاطفي .وطبقت الدراسة على (44) طفلا منهم (10) بنات . واستخدمت الدراسة اختبار مزاوجة الأشكال المألوفة (*MFFT*) ، ومقياس معدل وجهة التحكم . وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد علاقة بين

الأسلوب المعرفي الاندفاع ووجهة التحكم الخارجي ، كما يوجد علاقة بين التروي ووجهة التحكم الداخلي .

٢ -كما هدفت دراسة *(Paulsen & Feldman , 2005)* إلى معرفة تأثير الاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم ذاتياً لدى طلاب الجامعة و إلى التعرف على أثر بعض استراتيجيات الدافعية والمعتقدات المعرفية على التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة ، ووجهة الضبط وبعض استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية وقلق الاختبار .وتكونت عينة الدراسة من (502) طالبا من طلاب الجامعة. وتم استخدام مجموعة من المقاييس لاختبار استراتيجيات الدافعية والاستراتيجيات المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية ، وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين ومعامل الارتباط .وأشارت أهم النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً لاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم المنظم ذاتياً ، ووجود علاقة دالة وموجبة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية وتوجيه الهدف الداخلي ، كانت العلاقة دالة وسالبة بين توجيه الهدف الداخلي وقلق الاختبار على حين كانت العلاقة غير دالة بين توجيه الهدف الخارجي والكفاءة الذاتية و استراتيجية التعلم المعرفية والدافعية.

٣ -دراسة *(Mikaza & Peter, 2006)* والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والاندفاع وعلاقتها بالجنس .وتوصلت إلى أنه يوجد علاقة بين وجهة الضبط الخارجية والأسلوب المعرفي الاندفاع ، كما لا يوجد فروق في وجهة الضبط والاندفاع بالنسبة للجنس

تعقيب:

من خلال الدراسات التي تم استعراضها في هذا المحور استنبط الباحث ما يأتي :

هدفت دراسة *(Montgomery & Finch , 1975)* إلى معرفة العلاقة بين وجهة التحكم والأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع لذوي القلق العاطفي ، كما هدفت دراسة *(Paulsen & Feldman, 2005)* إلى معرفة تأثير الاستراتيجيات الدافعية والاعتقادات المعرفية على التعلم ذاتياً لدى طلاب الجامعة و إلى التعرف على أثر بعض استراتيجيات الدافعية والمعتقدات المعرفية على التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة ، وهدفت دراسة

(Mikaza & Peter, 2006) إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والاندفاع وعلاقتها بالجنس .وتوصلت إلى أنه يوجد علاقة بين وجهة الضبط الخارجية والأسلوب المعرفي الاندفاع ، كما لا يوجد فروق في وجهة الضبط والاندفاع بالنسبة للجنس

وطبقت دراسة *(Montgomery & Finch, 1975)* على (44) طفلا منهم (10) بنات ، كما تكونت عين الدراسة التي أجراها *(Paulsen & Feldman, 2005)* من (502) طالبا من طلاب الجامعة ،

كما و استخدمت دراسة *(Montgomery & Finch, 1975)* اختبار مزاوجة الأشكال المألوفة (*MFFT*) ، ومقياس معدل وجهة التحكم ، كما استخدم *(Paulsen & Feldman, 2005)* مجموعة من المقاييس لاختبار استراتيجيات الدافعية والاستراتيجيات المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً وقلق الاختبار والكفاءة الذاتية ،

وتوصلت دراسة *(Montgomery & Finch, 1975)* إلى وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي الاندفاع ووجهة التحكم الخارجي ، كما يوجد علاقة بين التروي ووجهة التحكم الداخلي ، كما توصلت دراسة *(Paulsen & Feldman, 2005)* إلى وجود علاقة دالة وموجبة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية وتوجيه الهدف الداخلي ، دراسة *(Mikaza & Peter, 2006)* .وتوصلت إلى أنه يوجد علاقة بين وجهة الضبط الخارجية والأسلوب المعرفي الاندفاع

المحور الخامس : **دراسات تناولت العلاقة بين وجهة الضبط و العجز المتعلم**:

١ - وأجرى *(Finsham, et. al,1989)* دراسة عن العجز المتعلم وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي ، دراسة طولية من المستوى الثالث إلى المستوى السادس لعينة مكونة من (82) تلميذ ، واستخدم الباحثان ثلاثة مقاييس للعجز المتعلم هم : مقياس المسؤولية عن التحصيل العقلي ومقياس (القدرة – الجهد) للأطفال لفينشام واستبيان السلوكيات الملاحظة للعجز المتعلم للمعلمين ، بالإضافة إلى مقياس عن قلق الاختبار ، وكذا درجاتهم عن الاختبارات المدرسية المقننة ، وأسفرت النتائج صدق العلاقة بين الشعور بالعجز المتعلم طبقاُ للمقاييس الثلاثة وارتفاع قلق الاختبار والأداء الدراسي المتدني ، كما ينمو الشعور بالعجز المتعلم من جراء زيادة مقابلة التلميذ لعوائق دراسية فوق نطاق تحكمه ، أو مواجهته لعوائق يستطيع

التحكم فيها إلا أنه يدرك ويعتقد عدم قدرته على التحكم فيها من جراء زيادة قلق الاختبار لديه ، كما أن تقدير درجة المعلمين عن العجز المتعلم متسق عبر المستويات الدراسية وهو أدق متغير لقياس درجة العجز المتعلم لدى التلاميذ

٢ -وأجرى عبد الرحمن ، (1991) دراسة للعلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال وبين قابليتهم لتعلم العجز ، وقد بينت العديد من الدراسات أن درجة التحكم المدرك لدى الفرد يهيئه إلى (أو يحصنه من) حالة العجز المتعلم ، وتم اختيار عدد (246) طالباً وطالبة أعمارهم ما بين 13:9 عاماً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات وفقا للنزعة الغالبة لديهم لإدراك موقع التحكم ، تمثل الأولى ذوى الاعتقاد في التحكم الداخلي ، والثانية : تمثل ذوى الاعتقاد في التحكم الخارجي والثالثة : ذوى الاعتقاد في التحكم المجهول . وتم اختبار الطلاب لقياس العجز المتعلم ، وقد بينت نتائج تحليل التباين الثلاثي الذي خضعت له المتغيرات التابعة جميعاً أن مجموعة الفشل ذوى الاعتقاد بالعجز المتعلم أنجزت قدرا أقل من فقرات المهمة ، واحتاجت إلى وقت أطول لإنجازها ، وأظهرت اتجاهاً أقل إيجابية نحو العمل بالمهمة ، كما بينت النتائج أن ذوى الاعتقاد بالتحكم الخارجي أنجزوا أقل من فقرات المهمة واستغرقوا زمنا أطول لإنجازها وأظهروا اتجاها إيجابيا أقل نحو العمل بالمهمة وقدروا أدائهم تقديرا أقل مقارنة بمجموعتي التحكم الداخلي والمجهول ، وقد ظهرت فروق دالة بين مجموعات التحكم الثلاث بشكل رئيسي في ظرف الفشل المبكر .

٣ -دراسة أبو السميد (1992) والتي هدفت إلى معرفة أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة .وطبقت الدراسة على (256) طالب وطالبة منهم (128) من ذوي التحصيل المتدني. واستخدم في الدراسة المقياس السببي المتعدد العزو والمتعدد الأبعاد .وأشارت الدراسة إلى وجود فرق دال في موقع العوامل التي عزا إليها الطلبة نجاحهم فنسبة الطلاب من ذوي التحصيل العالي عزوا نجاحهم إلى عوامل ذات موقع داخلي أعلى من نسبة الطلاب ذوي التحصيل المتدني الذين عزوا نجاحهم إلى نفس العوامل ، وعدم وجود فروق دالة في موقع العوامل التي عزا إليها بالنسبة للصف والجنس ، كما يوجد فرق دال في استقرار العوامل التي عزا إليها الطلاب فشلهم فنسبة من ذوي التحصيل العالي الذين عزوا فشلهم إلى عوامل خارجية تزيد على نسبة ذوي

التحصيل المتدني الذين عزوا فشلهم إلى نفس العوامل ، ويوجد فرق دال بالنسبة للصف فنسبة طلاب الصف السادس الذين عزوا فشلهم إلى عوامل خارجية أعلى من نسبة طلاب الصف التاسع ، ويوجد فرق دال في استقرار العوامل التي عزا إليها الطلاب فشلهم بالنسبة للجنس فنسبة الذكور الذين عزوا فشلهم إلى عوامل خارجية أعلى من نسبة الإناث .

٤ -دراسة جبريل (1996) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط وكل من متغير التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين و تحديد الأهمية النسبية لمركز الضبط في تفسير التباين في متغيري الدراسة .طبقت الدراسة على عينة بلغت (640) طالبا وطالبة بالتساوي. واستخدم مقياسين من تطوير الباحث وهما مقياس مركز الضبط (الداخلي – الخارجي) ومقياس التكيف النفسي .وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين مركز الضبط الداخلي وارتفاع التحصيل والتكيف النفسي وكذلك يفسر مركز الضبط قدرا من التباين في التحصيل لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث أما بالنسبة للتباين في التكيف فقد كان التباين أكثر لدى الإناث.

٥ -دراسة زيدان (1997) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة وكذلك الفروق بين أبعاد موضع الضبط والدافع للإنجاز بين الجنسين .وتكونت العينة من (187) طالبا و(226) طالبة .واستخدمت الدراسة مقياس موضع الضبط واختبار الدافع للإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد الضبط الداخلي والدافع للإنجاز وعدم وجود علاقة بين الضبط الخارجي والدافع للإنجاز ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح البنين في بعد الضبط الداخلي وعدم وجود فروق بين الجنسين في بعد الضبط الخارجي ووجود فروق لصالح البنين في الدافع للإنجاز

٦ -قام حداد و الأخرس (1998) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال وقابليتهم لتعلم العجز المتمثل في تدهور الأداء بعد الفشل المتكرر وقد تم افتراض أن النتائج المعيقة الناجمة عن خبرة مبكرة بالفشل في مهمة إنجازيه (مقابل خبرة مكبرة بالنجاح) تظهر بدرجة أوضح لدى الأفراد ذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي مقارنة بنظرائهم من ذوي الاعتقاد بالتحكم الداخلي وتم اختيار (180) طفلاً وفق الميل الغالب لديهم لإدراك موقع التحكم بحيث يمثلون ذوي الاعتقاد بالتحكم الداخلي وذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي ، وذوي الاعتقاد بأن موقع التحكم مجهول ثم أخذ الأطفال إلى مواقف

تجريبية منفردة وأوكلت إليهم مهمة إنجازية متعددة الفقرات ، وقد عولجت الخبرة المبكرة بالمهمة ، من خلال فقرات ادعى أنها للتدريب لتكون أما خبرة نجاح أو خبرة فشل متكرر .وتم استخدام مقياس كوتيل متعدد الأبعاد لإدراك موقع التحكم لدى الأطفال .
ودلت النتائج على أن مجموعات موقع التحكم الثلاث لم تختلف في أدائها عن بعضها بعضاً في حال الخبرة المبكرة بالنجاح إلا أن أداءها اختلف وبفرق ذي دلالة إحصائية في حال الخبرة المبكرة بالفشل ، فكان تأثير هذا الخبرة معوقاً لأداء ذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي ، وذوي الاعتقاد بالتحكم المجهول أكثر مما كان معوقاً لأداء ذوي الاعتقاد بالتحكم الداخلي .

٧ -دراسة إسماعيل (2001) والتي هدفت إلى التعرف على مقدار واتجاه العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وكل من الشعور بالوحدة النفسية و قلق الموت ووجهة الضبط والوضع الاجتماعي والاقتصادي وكذلك الفروق العمرية والجنسية في التفاؤل والتشاؤم والتفاعل بينهما والتعرف على أكثر المتغيرات موضوع الدراسة تنبؤا بالتفاؤل والتشاؤم. وتكونت العينة من (240) طالب وطالبة من طلاب جامعة أم القرى منهم (80) طالبة.واستخدمت قائمة التفاؤل والتشاؤم ، والقائمة العربية لقلق الموت ومقياس وجهة الضبط. وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التفاؤل وكل من الشعور بالوحدة وقلق الموت ومصدر الضبط الخارجي وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين التشاؤم والشعور بالوحدة وقلق الموت ومصدر الضبط الخارجي عدم وجود علاقة بين التفاؤل والتشاؤم من جهة والوضع الاجتماعي الاقتصادي من جهة أخرى ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسط التفاؤل لصالح الذكور في حين لا توجد فروق في متوسط التشاؤم لا توجد فروق عمرية دالة إحصائيا في التفاؤل والتشاؤم وكذلك لا توجد فروق في التفاؤل والتشاؤم نتيجة التفاعل بين العمر والجنس كما كانت أكثر المتغيرات تنبؤا بالتفاؤل هي الشعور بالوحدة ثم وجهة الضبط ثم قلق الموت ثم الوضع الاجتماعي الاقتصادي وكانت أكثر المتغيرات تنبؤا بالتشاؤم هي وجهة الضبط ثم الشعور بالوحدة ثم قلق الموت والوضع الاجتماعي الاقتصادي

٨ -دراسة الأحمدي (2007) والتي هدفت إلى معرفة علاقة الشعور بالوحدة النفسية بكل من وجهة الضبط والضغوط النفسية لدى عينة من المراهقات بمكة المكرمة ، وبلغت عينة الدراسة

(400) طالبة ما بين (12 – 19) سنة ، واستخدمت الباحثة مقياس وجهة الضبط لعلاء الدين كفافي (1982) ، ومقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية لزينب شقير (2001) ، وتوصلت الدراسة إلى : أن نسبة انتشار وجهة الضبط الخارجية بين أفراد العينة بلغت 14% ، وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهن على مقياس وجهة الضبط الخارجية من ناحية ، والداخلية من ناحية أخرى ، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة على المقاييس الثلاثة المستخدمة .

تعقيب :

من خلال استعراض دراسات هذا المحور خلص الباحث إلى الآتي :

أجرى *(Finsham, et. al, 1989)* دراسة عن العجز المتعلم وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي ، وأجرى عبد الرحمن ، (1991) دراسة للعلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال وبين قابليتهم لتعلم العجز ، ودراسة أبو السميد (1992) التي هدفت إلى معرفة أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة ، ودراسة جبريل (1996) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط وكل من متغير التحصيل الدراسي والتكيف النفسي ، وكذلك دراسة زيدان (1997) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة وكذلك الفروق بين أبعاد موضع الضبط والدافع للإنجاز ، كما قام حداد و الأخرس (1998) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال وقابليتهم لتعلم العجز ، وهدفت دراسة إسماعيل (2001) إلى التعرف على مقدار واتجاه العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وكل من الشعور بالوحدة النفسية و قلق الموت ووجهة الضبط والوضع الاجتماعي والاقتصادي وكذلك الفروق العمرية والجنسية في التفاؤل والتشاؤم والتفاعل بينهما والتعرف على أكثر المتغيرات موضوع الدراسة تنبؤا بالتفاؤل والتشاؤم ، وكان هدف دراسة الأحمدي (2007) هو معرفة علاقة الشعور بالوحدة النفسية بكل من وجهة الضبط والضغوط النفسية.

أجرى *(Finsham, et. al, 1989)* دراسة طولية من المستوى الثالث إلى المستوى السادس لعينة قوامها 82 تلميذ ، وأجرى عبد الرحمن ، (1991) دراسته على (246)

طالب وطالبة أعمارهم ما بين 13:9 ، ودراسة أبو السميد (1992).التي طبقت على (256) طالبا وطالبة منهم (128) من ذوي التحصيل المتدني ، ودراسة جبريل (1996) التي طبقت على (640) طالبا وطالبة بالتساوي ، وتكونت العينة في دراسة زيدان (1997). من (187) طالبا و(226) طالبة ، كما قام حداد و الأخرس (1998) بتطبيق دراستهما على (180) طفل وفق الميل الغالب لديهم لإدراك موقع التحكم ، و دراسة إسماعيل (2001) التي تكونت عينتها من (240) طالبا وطالبة من طلاب جامعة أم القرى منهم (80) طالبة ، وأجريت دراسة الأحمدي (2007) على المراهقات بمكة المكرمة ، وبلغت عينة الدراسة (400) طالبة ما بين (12 – 19) سنة

استخدم *(Finsham, et. al, 1989)* ثلاثة مقاييس للعجز المتعلم هم : مقياس المسؤولية عن التحصيل العقلي ومقياس (القدرة -الجهد) للأطفال لفينشام واستبيان السلوكيات الملاحظة للعجز المتعلم للمعلمين ، بالإضافة إلى مقياس عن قلق الاختبار ، وكذا درجاتهم عن الاختبارات المدرسية المقننة ، واستخدم عبد الرحمن (1991) اختبار لقياس العجز المتعلم ، وفي دراسة أبو السميد (1992). استخدم المقياس السببي المتعدد العزو والمتعدد الأبعاد ، ودراسة جبريل (1996). التي استخدم فيها مقياسين من تطوير الباحث وهما مقياس مركز الضبط الداخلي – الخارجي ومقياس التكيف النفسي ، واستخدمت دراسة زيدان (1997). مقياس موضع الضبط واختبار الدافع للإنجاز ، كما قام حداد و الأخرس (1998) ب استخدام مقياس كوتيل متعدد الأبعاد لإدراك موقع التحكم لدى الأطفال ، واستُخدِمت في دراسة إسماعيل (2001). قائمة التفاؤل والتشاؤم ، والقائمة العربية لقلق الموت ومقياس وجهة الضبط. ، واستخدمت الأحمدي (2007) مقياس وجهة الضبط لعلاء الدين كفافي (1982) ، ومقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية لزينب شقير (2001)

أسفرت دراسة *(Finsham, et. al, 1989)* عن صدق العلاقة بين الشعور بالعجز المتعلم طبقاُ للمقاييس الثلاثة وارتفاع قلق الاختبار والأداء الدراس ي المتدني ، كما توصلوا إلى أن الشعور بالعجز المتعلم ينمو من جراء زيادة مقابلة التلميذ لعوائق دراسية فوق نطاق تحكمه ، وبينت دراسة عبد الرحمن (1991) أن ذوى الاعتقاد بالتحكم الخارجي أنجزوا أقل من

فقرات المهمة واستغرقوا زمنا أطول لإنجازها وأظهروا اتجاها إيجابيا أقل نحو العمل بالمهمة وقدروا أدائهم تقديرا أقل مقارنة بمجموعتي التحكم الداخلي والمجهول ، وأشارت دراسة أبو السميد (1992) إلى أن نسبة الطلاب من ذوي التحصيل العالي عزوا نجاحهم إلى عوامل ذات موقع داخلي أعلى من نسبة الطلاب ذوي التحصيل المتدني الذين عزوا نجاحهم إلى نفس العوامل ، دراسة جبريل (1996) التي أشارت إلى وجود علاقة بين مركز الضبط الداخلي وارتفاع التحصيل والتكيف النفسي ، وتوصلت دراسة زيدان (1997) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد الضبط الداخلي والدافع للإنجاز وعدم وجود علاقة بين الضبط الخارجي والدافع للإنجاز ، وتوصل حداد و الأخرس (1998) إلى أن الأداء اختلف وبفرق ذي دلالة إحصائية في حال الخبرة المبكرة بالفشل ، فكان تأثير هذا الخبرة معوقاً لأداء ذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي ، وذوي الاعتقاد بالتحكم المجهول أكثر مما كان معوقاً لأداء ذوي الاعتقاد بالتحكم الداخلي ، كما أشارت دراسة إسماعيل (2001) إلى وجود وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين التشاؤم والشعور بالوحدة وقلق الموت ومصدر الضبط الخارجي ، و دراسة الأحمدي (2007) قالت بجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات أفراد العينة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهن على مقياس وجهة الضبط الخارجية

المحور السادس : دراسات تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والعجز المتعلم :

١ -أجرى الصراف (1987) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أسلوب (التروي – الاندفاع) بالتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (104) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية منهم (54) تلميذة. وطبق عليهم اختبار مناظرة الأشكال المألوفة ، واستخدم متوسط درجات اللغة العربية والحساب من الصف الأول إلى الرابع لكل طالب وطالبة . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع والتحصيل الدراسي لصالح المتأملين ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الأسلوب وكذلك في التحصيل .

٢ -قام الصراف وشريف (1987) بدراسة تهدف إلى التعرف على مدى تأثير الأسلوب المعرفي في أداء الأفراد في بعض المواقف الاختبارية .وقد تكونت العينة من (70)

طالب من طلاب الصف الرابع بنين فقط .واستخدم مقياس مناظرة الأشكال المألوفة واختبار الأشكال المتضمنة واختبار الاستدلال المجرد واختبار الذكاء اللغوي . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: الطلاب المتأملين يمكن وصفهم بأنهم في مقابلاتهم مع المواقف المختلفة يكونون أكثر استقلالا مقارنة بالاندفاعيين ، المتأملين يتميزون بقدرات التفكير الاستدلالي المجرد بدرجة أكبر من الاندفاعيين ، المتأملين كان أداؤهم أفضل من الاندفاعيين ، المتأملين كان مستوى تحصيلهم ومعدلهم التراكمي الدراسي بالجامعة أقل من مستوى تحصيل الاندفاعيين

تعقيب :

من خلال استعراض دراسات هذا المحور استنبط الباحث ما يأتي :

هدفت دراسة الصراف (1987) إلى معرفة العلاقة بين أسلوب التروي – الاندفاع بالتحصيل الدراسي ، وكان هدف دراسة كل من الصراف وشريف (1987) هو التعرف على مدى تأثير الأسلوب المعرفي في أداء الأفراد في بعض المواقف الاختبارية

و أجرى الصراف (1987)دراسته على عينة مكونة من (104) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية منهم (54) تلميذة ، كما تكونت العينة التي أجرى عليها كل من الصراف وشريف (1987)دراستهما من (70) طالباً من طلاب الصف الرابع بنين فقط

وقد طبق الصراف (1987) اختبار مناظرة الأشكال المألوفة ، واستخدم متوسط درجات اللغة العربية والحساب من الصف الأول إلى الرابع ، واستخدم كل من الصراف وشريف (1987) مقياس مناظرة الأشكال المألوفة واختبار الأشكال المتضمنة واختبار الاستدلال المجرد واختبار الذكاء اللغوي

وتوصلت دراسة الصراف (1987) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع والتحصيل الدراسي لصالح المتأملين ،كما توصل كل من الصراف وشريف (1987) إلى أن الطلاب المتأملين يمكن وصفهم بأنهم في مقابلاتهم مع المواقف المختلفة

يكونون أكثر استقلالا مقارنة بالاندفاعيين ، المتأملين يتميزون بقدرات التفكير الاستدلالي المجرد بدرجة أكبر من الاندفاعيين

ثالثاً : تعقيب عام على الدراسات السابقة:

١ - بعد عرض الباحث لعدد من الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول متغيرات الدراسة تم تقسيمها إلى ستة أقسام الثلاثة أقسام الأولى تناولت كل متغير من متغيرات الدراسة مع متغيرات أخرى والثلاثة أقسام الأخيرة تناولت العلاقة بين كل متغيرين من متغيرات الدراسة مع بعضهما مع متغيرات أخرى .

٢ -لم يحصل الباحث على أي دراسة تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة لذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. ولذلك جاءت هذه الدراسة محاولة الاهتمام بما لم تهتم به الدراسات السابقة .

٣ -تبين ندرة الدراسات العربية في متغيرات الدراسة لذوي صعوبات التعلم .

٤ -اختلفت عينات الدراسات التي حصل عليها الباحث فلقد تناولت الطلاب من الحضانة حتى الجامعة .

٥ -من حيث طبيعة الأفراد فمن الدراسات من تناولت كل من الذكور و الإناث، ومنها من تناولت الذكور فقط ، ومنها من تناولت العاديين فقط ، ومنها من تناولت العاديين وذوي الصعوبات ، ومنها من تناولت المتفوقين أيضا

٦ -اختلفت نتائج الدراسات التي حصل عليها الباحث فبعض الدراسات التي تناولت الفروق توصلت إلى وجود فروق بين العينات التي تناولتها ،ودراسات أخرى توصلت إلى عدم وجود فروق .ولهذا تناولت هذه الدراسة الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في متغيرات الدراسة والعلاقات فيما بين تلك المتغيرات .

٧ -كانت عينة هذه الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

٨ -اختلفت الدراسات التي تناولت العلاقة على وجود علاقة بين متغيرات الدراسة التي تناولتها. فمنها من وجد علاقة ، وأخرى لم تجد علاقة .

٩ -توصلت بعض الدراسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون بوجهة الضبط الخارجية ، والأسلوب الاندفاعي ، وانخفاض التحصيل ، وخالفت أخرى ، لذلك حاول الباحث في دراسته هذه التوصل إلى نتيجة حول هذه المتغيرات مجتمعة ، لأنه لم تتطرق لها دراسة — على حد علم الباحث — مجتمعة .

١٠ - تبين من الدراسات التي تناولت العجز المتعلم ارتباط العجز بانخفاض تقدير الذات وزيادة القلق والاكتئاب والإحساس بالفشل .

رابعاً : فروض الدراسة :

- توجد فروق في وجهة الضبط بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين بمحافظة جدة .
- توجد فروق في الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين بمحافظة جدة.
- توجد فروق في العجز المتعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين بمحافظة جدة .
- توجد علاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة .
- توجد علاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة .
- توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) و العجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة .

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

أولاً: مقدمة:

تتضمن هذا الفصل وصف لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها وذلك لتحقيق أهداف الدراسة ويتضمن المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع وأدوات الدراسة والمؤشرات السيكومترية لها، وبيان كيفية تطبيق الدراسة ميدانياً، وأساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات.

ثانياً: منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي فهذا المنهج يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع من خلال جمع المعلومات وتحليلها منهجياً للوصول إلى تفسيرات ونتائج علمية تؤخذ منها النتائج والتوصيات التطبيقية المحققة للفائدة من الدراسات العلمية .

ثالثاً: متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة فيما يأتي:

١ - وجهة الضبط

٢ - الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)

٣ - العجز المتعلم

رابعاً: مجتمع الدراسة : مجتمع الدراسة يتمثل في جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، وتكوَّنَ مُجتمَع الدراسة من جميع طلاب المرحلة المتوسطة من العاديين وذوي صعوبات التعلم بمحافظة جدة

خامساً: عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى مجموعة الطلاب العاديين وبلغ عددهم (117) طالبا بالمرحلة المتوسطة، الثانية – مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وعددهم (89) طالباً بالمرحلة المتوسطة ، تمتد أعمارهم بين (13 – 16) عاماً ، وقد تم الكشف عنهم من قبل وزارة التربية وذلك بإجراء الاختبارات اللازمة للتأكد من أن لديهم صعوبات حيث أجري لهم اختبار ذكاء واختبارات للكشف عن الصعوبات وهذه الاختبارات معتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وأجريت هذه الاختبارات في كلية المعلمين بجدة ، والطالب الذي يتم التأكد بعد تلك الاختبارات أن لديه صعوبات تعلم يلحق بالصفوف العادية ، إلا أن تعليمهم يتم على أنهم ذوو صعوبات تعلم ، وكان متوسط العينة (14.21) بانحراف معياري قدره (0.99) والجدول التالي يوضح المدارس التي تم اختيار العينة منها وأعداد الطلاب من كل مدرسة ،

جدول (3) وصف لعينة الدراسة

اسم المدرسة	أعداد الطلاب	
	عاديون	ذوي صعوبات
مجمع الأمير سلطان التعليمي	39	34
مجمع الأمير محمد بن سعود التعليمي	39	26
مجمع النحلية التعليمي	39	29
المجموع	117	89

وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (40) طالباً تم اختيارهم كالآتي :

١ –تم اختيار الطلاب ذوي صعوبات التعلم جميعهم .

٢ -الطلاب العاديون تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وذلك بتحديد أرقام عشوائية من كل صف دراسي وذلك باختيار أرقام عشوائية ليصبح الطالب الذي يحمل هذا الرقم من ضمن العينة .

والجدول الآتي يبين أعداد أفراد العينة الاستطلاعية

جدول (4) أعداد أفراد العينة الاستطلاعية

اسم المدرسة	أعداد الطلاب	
	عاديون	ذوي صعوبات تعلم
مجمع الأمير سلطان التعليمي	7	7
مجمع الأمير محمد بن سعود التعليمي	7	7
مجمع التحلية التعليمي	6	6
المجموع	20	20

سادساً: أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الأدوات التالية :

1- مقياس وجهة الضبط (إعداد الباحث)

2- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (إعداد الفرماوي، 1985)

3- مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحث)

1 - **مقياس وجهة الضبط (إعداد الباحث)**

أعد الباحث مقياس وجهة الضبط في الخطوات الآتية :

١ –اطلع الباحث على الكتابات النظرية والمقاييس التي تناولت قياس وجهة الضبط مثل(عبد الرحيم،2001) ويرتكز المقياس في أساسه النظري على مفهوم وجهة التحكم (الداخلي – الخارجي) ، ولقد ظهر في صورته الأولى عام (1957)، ثم عدل ونقح عام (1963) ، ثم قام عبد الرحيم بترجمته وإعداده ليتناسب مع البيئة المصرية ، ويتكون المقياس من (60) عبارة ، (30) منه صادقة ، و(30) دخيلة ، حتى لا يكتشف المفحوص الهدف من المقياس ، بحيث حملت العبارات الدخيلة الأرقام الفردية ، والعبارات الصادقة تحمل الأرقام الزوجية ، وتقيس وجهة التحكم الخارجي فقط ، والاستجابات هي (أوافق بشدة ، أوافق ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) والدرجات هي بالترتيب (3 ، 2 ، 1 ، 0) وتقع درجات المقياس بين (0) و (90) درجة

ومقياس وجهة الضبط لروتر وآخرون (Rotter , et. al, 1966) ترجمه إلى العربية وقننه (بن سيديا ، 1986) ويتكون المقياس من 29 فقرة ، 6 فقرات منها دخيلة حتى لا يكتشف المفحوص الهدف من المقياس وبالتالي فإن الفقرات التي تقيس وجهة الضبط الداخلي – الخارجي هي 23 فقرة من هذه الفقرات تتضمن عبارتين إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية للضبط والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية للضبط وعلى المفحوص قراءة العبارتين ثم اختيار إي العبارتين تعبر عن وجهة نظره . ويتم تصحيح المقياس أولاً باستبعاد الفقرات الست الدخيلة ثم يتم إعطاء درجة واحدة عن كل إجابة للعبارة التي تدل على الوجهة الخارجية ، ودرجة صفر عن كل عبارة تدل على الوجهة الداخلية ، وبالتالي فإن أعلى درجة هي 23 ، وأقل درجة هي صفر ، والذي يحصل على 12 درجة فأكثر يشير إلى أنه من ذوي الضبط الخارجي في (باديبان ، 1999)

ومقياس وجهة الضبط إعداد (Park & Kim , 1993) تعريب (حساني و الضوي ،2005) ويتكون المقياس من 40 عبارة منها 20 عبارة تقيس وجهة الضبط الداخلية ، و20 عبارة تقيس وجهة الضبط الخارجية ، ويتم التصحيح بأن يحصل المفحوص على درجة واحدة في حالة الإجابة بنعم ، وصفر في حالة الإجابة بلا وذلك بالنسبة

للعبارات التي تقيس وجهة الضبط الداخلية ، ويحصل على صفر في حالة الإجابة بنعم ، ويحصل على درجة واحدة في حالة الإجابة بلا بالنسبة للعبارات التي تقيس وجهة الضبط الداخلية . في (زكري ، 2008)

٢ –في ضوء ما اطلع عليه الباحث وضع مجموعة من العبارات تقيس وجهة الضبط الخارجية والداخلية انظر ملحق (2) ، وكان عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (33) تم اشتقاقها من الأهداف التي تم وضعها من خلال قراءة المفاهيم الأساسية ، وما تم الاطلاع عليه من المقاييس ، والدراسات السابقة ، وبعد التحكيم بلغ عددها 30 مفردة منها 7 عبارات موجبة وهي العبارات أرقام (3 – 7 – 12 – 16 – 21 – 25 – 30) والباقي العبارات سالبة وعلى المفحوص أن يختار بديل من ثلاث بدائل هي (دائما، أحيانا، نادرا) وتأخذ الدرجات من 3–1 حسب اتجاه العبارة ويوضح الجدول التالي طريقة التصحيح كالآتي:

جدول (5) طريقة تصحيح مقياس وجهة الضبط

نوع العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
موجبة	3	2	1
سالبة	1	2	3

ودرجة القطع هي (45) فمن حصل على أعلى منها يعتبر ذو وجهة ضبط خارجية ، ومن حصل على أقل منها يعتبر ذو وجهة ضبط داخلية.

٣ –حسب الباحث الخصائص السيكومترية للمقياس كما يأتي :

الصدق:

أ– **صدق المحكمين :** وفيه عرض الباحث المقياس على عدد من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس[٢] لإبداء الرأي حول مدى مناسبة العبارات لقياس وجهة الضبط، وسلامة الصياغة اللغوية وقد أخذ الباحث بتعديلات المحكمين والتي تمثلت في بعض التعديلات في الصياغة اللغوية ، و استبعاد العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق 80% فأكثر لكونها من وجهة نظر المحكمين ليست مرتبطة بالأهداف التي وُضِعت لقياسها ، وتعديل العبارات

[٢٢] - ملحق (1) أسماء المحكمين

التي قام بعض المحكمين بتعديل بعض كلماتها مع إبقائها لحصولها على نسبة اتفاق أكثر من 80% وكانت العبارات التي تم استبعادها كالآتي:

جدول (6) العبارات التي تم استبعادها من مقياس وجهة الضبط

م	العبارة
1	غالبا ما تكون أسئلة الامتحان غير مرتبطة بالكتاب ، لذلك لا فائدة من المذاكرة .
2	أفشل في القيام بـــبعض الأعمال لأنني لم أبذل المجهود اللازم لحلها.

جدول (7) العبارات التي تم تعديل معناها هي :

م	رقم العبارة في المقياس	العبارة الأصلية	العبارة بعد التعديل
1	21	الآباء الناجحون غالبا لديهم أبناء ناجحون .	أعتقد أن بعض الناس يولدون محظوظين .

جدول(8) العبارات التي تم تعديل بعض كلماتها فهي :

م	رقم العبارة في المقياس	العبارة	العبارة بعد تعديل بعض كلماتها
1	4	اعتقد أنه من (الخطأ) التخطيط للمستقبل	أعتقد أنه من (العبث) التخطيط للمستقبل
2	17	أعتقد أن (الأمور الصعبة) يمكن أن تحل بدون التفكير فيها	أعتقد أن (المشكلات)يمكن أن تحل بدون التفكير فيها

ب - صدق المحك : وفيه حسب الباحث معامل الارتباط بين المقياس الجديد ومقياس وجهة التحكم من إعداد عبد الرحيم(2001) على عينة بلغت 40 طالبا فبلغ معامل الارتباط 0.77 وهي قيمة دالة وتشير لصدق المقياس الجديد.

ج - صدق الاتساق الداخلي : حيث حسب الباحث معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس على عينة بلغت 40 طالبا وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي

جدول (9) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.46	0.01	16	0.53	0.01
2	0.51	0.01	17	0.35	0.05
3	0.48	0.01	18	0.44	0.01
4	0.39	0.05	19	0.47	0.01
5	0.62	0.01	20	0.58	0.01
6	0.49	0.01	21	0.64	0.01
7	0.58	0.01	22	0.56	0.01
8	0.49	0.01	23	0.68	0.01
9	0.48	0.01	24	0.59	0.01
10	0.52	0.01	25	0.43	0.01
11	0.49	0.01	26	0.49	0.01
12	0.48	0.01	27	0.48	0.01
13	0.51	0.01	28	0.44	0.01
14	0.62	0.01	29	0.66	0.01
15	0.48	0.01	30	0.59	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.05 ، ومستوى 0.01 وهو ما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين مفردات المقياس مما يعد مؤشرا على الصدق.

الثبات :

حسب الباحث ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على عينة بلغت 40 طالبا فبلغ 0.82 وهي تعد قيمة مناسبة للثبات.

2 - **اختبار تزاوج الأشكال المألوفة** (Matching Familiar Figures Test) (**ت** . **م** . **أ** . 20)

يُعدُّ هذا الاختبار صورة جديدة من اختبار مطابقة الأشكال المألوفة والذي أعده كاجان (1964) لقياس الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) ، حيث كان يقيس متغيرين حساسين لهذا البعد هما الزمن الذي يمر على المفحوص قبل الاستجابة الأولى للأشكال البديلة، سوا ء كانت هذه الاستجابة صحيحة أم خاطئة، وتسمى بفترة كمون الاستجابة

والمتغير الآخر هو عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سبيل الوصول إلى لحل الصحيح وتعبر عن الدقة

وقد قام الفرماوي بإعادة بناء الاختبار ليلائم البيئة المصرية من جهة، ومن جهة أخرى لمحاولة حل بعض المشكلات القياسية الخاصة به، منها أن يصبح ملائماً لمستوى أعمار عالية فوق ١٢ سنه . وقد أطلق على هذه الصورة للاختبار اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ذو المفردات العشرين تميزاً له عن الصورة الأصلية لاختبار كاجان، ورمز لهذا الاختبار (ت . أ . م . 20) . (الفرماوي ، 1985)

1 - **وصف الاختبار**:

يمثل الاختبار الحالي صورة جيدة من اختبارات الأشكال المألوفة لقياس أسلوب(التروي/ الاندفاع)، ويتكون الاختبار من (٢٢) مفردة لأشكال مألوفة في الحياة والمفردتين الأولين فيه الرجل العجوز والكتاب هما لتدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار، وذلك قبل البدء في أخذ نتائج على المفردات الأخرى .وتتكون كل مفردة من تسعة أشكال، شكل يوجد بمفرده على الصفحة اليمنى، ويسمى بالشكل المعياري، وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى وتسمى بالبدائل، والبدائل تشبه الشكل المعياري، ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ماعدا شكل واحد منها، فإنه لا يحتوي على أي اختلاف عن الشكل المعياري، وهو الإجابة الصحيحة، والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه في كل مفردة .هذا ويختلف مكان أو رقم الإجابة الصحيحة في كل مفردة عن المفردة الأخرى لخلق نوع من العشوائية والتي لا تعطي للمفحوص نوعاً من سهولة الوصول إلى الإجابة الصحيحة مما يؤثر على دقة النتائج . وقد أعد الفرماوي ورقة إجابة تحتوي على بيانات المفحوص الشخصية وأماكن لرصد درجة المفحوص على كل من متغير الكمون

وعدد الأخطاء . وأيضاً تحتوي على أرقام الإجابات الصحيحة لسهولة معرفتها بواسطة الفاحص مع العلم بأن ورقة الإجابة لا يطلع عليها المفحوص.

تعديل :

قام الباحث باستخدام جميع الأشكال ما عدا الشكل (14) الذي يمثل خريطة جمهورية مصر العربية اسُبدِلَ بخريطة المملكة العربية السعودية . انظر ملحق (3)

2 - تعليمات الاختبار:

يوفر الفاحص مكانا مريحا للمفحوص ويساعد على تركيزه في الإجابة ويقوم بتدريبه على عمل الاختبار وذلك على المفردتين الأولى والثانية الرجل العجوز والكتاب ثم يطلب منه البدء في الإجابة على مفردات الاختبار الرئيسية بحيث يختار في كل مفردة البديل الذي يشبه الشكل المعياري تماما دون اختلافات على أن تعرض المفردة بكل مكوناتها على المفحوص مرة واحدة وليست متفرقة عند بدء المفحوص في النظر إلى البدائل وعلى الفاحص أن يبدأ في تسجيل الوقت الذي يستغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى، وذلك بواسطة ساعة إيقاف ، سواءً كانت الاستجابة الأولى صحيحة أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة فيطلب من المفحوص أن ينتقل إلى المفردة التالية، وذلك دون تدوين أي خطأ عليه . أما إذا كانت الاستجابة خاطئة يطلب منه أن يحاول مرة ومرة إلى أن يشير إلى الشكل المطابق للشكل المعياري مع حساب عدد الأخطاء وعادة فإن أقصى عدد من الأخطاء يرتكبها المفحوص في أي مفردة سبعة أخطاء (الفرماوي، ١٩٩٤ م) تشمل النتائج في ورقة الإجابة مع الفاحص أيضاً بيانات المفحوص، ويجمع عدد الأخطاء التي ارتكبها المفحوص في كل المفردات، وكذلك الزمن الذي استغرقه، وعلى أساس متوسط درجات زمن كمون الاستجابة لكل أفراد العينة ومتوسط عدد الأخطاء لديهم يمكن للفاحص تصنيف العينة إلى أربع مجموعات هي:

- مجموعة المترويين، وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط.

- مجموعة المندفعين ، وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط.

- مجموعة بطيء/غير دقيق، وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط.

- مجموعة سريع/مع الدقة، وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط.

ومجموعة بطيء / غير دقيق ومجموعة سريع / دقيق استبعدت من التصحيح لأنها لا تمثل متروين ولا مندفعين .

3- **تصحيح الاختبار**:

تم تطبيق الاختبار بصورة فردية على المفحوصين بحيث يعطى الطالب الورقة التي يوجد عليها الصورة الأساسية والورقة التي عليها الصور الأخرى ، ويُطلب منه البحث عن الصورة المطابقة ، وفي نفس الوقت يتم تشغيل ساعة إيقاف ويتم إيقافها عند إشارة المفحوص على أول استجابة ويُسجل الزمن المستغرق ، ويصحح بجمع الزمن المستغرق على جميع المفردات ، وكذلك مجموع الأخطاء في جميع المفردات ، وقد كان متوسط زمن التطبيق نصف ساعة تقريباً واستغرق تطبيق الاختبار حوالي شهرين .

الخصائص السيكومترية في البيئة العربية:

1 - **الصدق**:

قام الفرماوي (١٩٨٥ م) بحساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحك، وذلك باستخدام ثلاث أدوات أعدها الفرماوي بناء على المفاهيم الأساسية للأسلوب موضع الدراسة:

١ -اختبار لفظي لقياس بعدي التروي /الاندفاع، وقد قام بتطبيقه جماعياً على عينة التقنين التي طبق عليها اختبار ت. أ .م .(٢٠)، ووجد أن معامل الارتباط لكل من بعدي الكمون، وعدد الأخطاء هي (0,24 ، 0,680) دالة عند مستوى (0,01 – 0,001) على التوالي

٢- كما قام الفرماوي ببناء مقياسين تقديريين للمدرس، يقوم بواسطتها بتقدير عينة التقنين من طلابه من حيث التروي أو الاندفاع ، ويرمز للمقياس الأول (ت 1) والمقياس الثاني (ت2) ، وحسب معاملات الارتباط بين درجة (ت 1) وكلاً من الكمون وعدد الأخطاء في (ت ، م ، أ ، 20) وكانت (0,21) ودالة عند مستوى (0,05) ، وبالنسبة لعدد الأخطاء (0,65) ودالة عند مستوى (0,001) .

2 - **الثبات**:

تأكد الفرماوي (١٩٨٥ م) من ثبات الاختبار، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد ١٧ يوماً من التطبيق الأول في ظروف مشابهة للتطبيق الأول، ورصدت النتائج بنفس الطريقة، حيث كانت معاملات الارتباط لزمن الكمون 0.85، وبالنسبة لعدد الأخطاء 0.68

الخصائص السيكومترية في البيئة السعودية:

- قام (صعدي، 1999) بالتأكد من صدق وثبات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة على البيئة السعودية، وذلك عندما أجرى دراسة على المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان حيث تأكد من صدق الاختبار فوجد أن معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة المترويين 0.11 ومعامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة المندفعين تساوي 0.24

كما قام بإعادة الاختبار، وذلك للتأكد من ثباته، فوجد أن معامل الارتباط لكل من الزمن، وعدد الأخطاء في التطبيقين كالآتي 0.99 للزمن، 0.95 للأخطاء.

- كما قام (السلمي 2003) بالتأكد من صدق وثبات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة على البيئة السعودية، وذلك عندما أجرى دراسته على طلاب المرحلة الثانوية الصف الثالث ثانوي (علمي/أدبي)، بمدينة مكة المكرمة، حيث كان معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء للمترويين –0.43، وهذا يوضح أن هناك ارتباطاً عكسياً بين الزمن وعدد الأخطاء، حيث إنه كلما زاد الزمن قلّ عدد الأخطاء، كما وجد معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء للمندفعين–0.56 ، وهذا يوضح أن هناك ارتباط عكسي، حيث إنه كلما قلّ الزمن زاد عدد الأخطاء لدى المندفعين .وللتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام التجزئة النصفية للاختبار ، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الزمن في النصفين فكان 0.48

-كما قامت (العمري، 2007) بتقنين الاختبار للتأكد من وضوح مفرداته وأنه لا توجد أي صعوبة في الإجابة عليها وكذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة المحلية فقامت بحساب معامل الاتساق الداخلي والذي يعد مؤشر من مؤشرات الصدق وكذلك الثبات، حيث تم حساب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية في كل من الزمن وكذلك عدد الأخطاء فتراوح

معامل الارتباط بين 0.912، 0.923 للزمن، و بالنسبة لعدد الأخطاء فقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية 0.633، 0.735

كما قامت بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية حيث تم تجزئة أشكال المقياس إلى أشكال فردية وزوجية ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل منها فبلغت قيمة معامل الثبات بالنسبة لزمن الاستجابة بطريقة ألفا كرونباخ 0.921 والتجزئة النصفية 0.865

وبالنسبة لعدد الأخطاء بلغ معامل ألفا كرونباخ 0.677 والتجزئة النصفية 0.710

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية :

1 - **الصدق**:

في الدراسة الحالية قام الباحث بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لعدم وجود مقياس آخر يقوم الباحث من خلاله بحساب صدق المحك حيث حسب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لكل من بعدي الزمن وعدد الأخطاء على عينة بلغت 40 طالبا فتراوحت في بعد الزمن بين 0.671 - 0.84 وفي بعد الأخطاء تراوح معامل الارتباط بين 0.71- 0.83

2 - **الثبات** :

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ معامل الثبات للزمن 0.86 وللأخطاء 0.77

3 - مقياس العجز المتعلم

أعد الباحث المقياس وفقا للخطوات الآتية :

١ – اطلع الباحث على المفاهيم الأساسية التي تناولت العجز المتعلم وكذلك المقاييس التي استخدمت في تشخيصه مثل (الفرحاتي، 2002) فقد قام الفرحاتي ببناء هذا المقياس والذي يقيس أساليب عزو العجز المتعلم ، و يتكون المقياس من (21) عبارة ليس فيها عبارات دخيلة تقيس ثلاثة أبعاد هي الذاتية ، الثبات ، الشمولية ، كل بعد يقيسه (7) عبارات حيث كانت مرتبة بالتتالي والاستجابات تكون (نعم) ، (لا) ، (أحياناً) والدرجات هي بالترتيب (3) ، (1) ، (2) وتقع درجات المقياس بين (21) و (63) درجة

ومقياس أساليب عزو العجز المتعلم من إعداد (صباح الرفاعي ، 2002) والذي يتكون من 36 فقرة ، وصيغت كل فقرة بحيث تصف سلوكاً يقوم به المفحوص ويتم التصحيح حسب التدرج الخماسي (تنطبق دائماً ، تنطبق كثيراً ، تنطبق أحياناً ، تنطبق نادراً ، لا تنطبق) والدرجات موزعة من 5–1 حسب الترتيب السابق ، فكانت أعلى درجة للمقياس هي 180 درجة ، وأقل درجة هي 36 . في (صديق ، 2009) .

٢ – في ضوء ما اطلع عليه الباحث صنف خصائص ذوي العجز المتعلم في ثلاث أبعاد هي توقع الفشل، والعجز الدافعي، وانخفاض القدرة على التحكم وفي ضوء ذلك وضع لكل بعد مجموعة من العبارات وتكون المقياس في صورته الأولية من (50) مفردة وبعد التحكيم أصبحت (48) مفردة ، يكون على المفحوص أن يختار بديل من ثلاثة بدائل هي (دائما، أحيانا، نادرا) تحسب الدرجة على المقياس بإعطاء الدرجات من 3– 1 ، حيث يحصل الطالب الذي يشير تحت دائماً على 3 درجات ، ويحصل الطالب الذي يشير تحت أحياناً على درجتين ويحصل الطالب الذي يشير تحت نادراً على درجة واحدة .

٣ – حسب الباحث الخصائص السيكومترية للمقياس كما يأتي :-

الصدق:

١ – **صدق المحكمين :** وفيه عرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس لإبداء الرأي حول مدى مناسبة المقياس لقياس العجز المتعلم ومناسبة الصياغة اللغوية ومدى انتماء المفردة للبعد وقد أسفر ذلك عن حذف مفردتين من مفردات المقياس لم تحصل على نسبة 80% لذا تم حذفهما كما عدلت بعض الصياغات اللفظية ليتكون المقياس في صورته النهائية من (48) عبارة انظر ملحق (4)

وقد تم استبعاد العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق 80% فأكثر لعدم مناسبتها لقياس الأهداف التي وُضِعَت من أجل تحقيقها من وجهة نظر المحكمين ، وتعديل العبارات التي حصلت على النسبة المطلوبة ولكن تم تعديلها من قبل بعض المحكمين وهي كالآتي :

العبارات التي تم استبعادها

جدول (10) العبارات التي تم استبعادها

م	العبارة
1	أحافظ على أصدقائي لكي أشعر بالأمان
2	أستغرب عندما أحصل على درجة جيدة

جدول(11) العبارات التي تم تعديلها فهي كالتالي :

م	رقمها في المقياس	قبل التعديل	بعد التعديل
1	5	(لا أستمر في العمل حتى) يكتمل	(أترك العمل قبل أن) يكتمل
2	39	(أعتمد على) قراراتي	(أثق في) قراراتي
3	45	(لا أستطيع النجاح) مهما بذلت من جهد	(أتوقع الفشل) مهما بذلت من جهد

٢ - **صدق المحك** : وفيه حسب الباحث معامل الارتباط بين المقياس الجديد والمقياس الذي أعده الفرحاتي (2002) لقياس أساليب عزو العجز المتعلم فوجدت معاملات ارتباط دالة بين مقياس أساليب عزو العجز المتعلم وأبعاد المقياس الجديد تراوحت بين 0.76- 0.82 للأبعاد وللدرجة الكلية مما يشير إلى صدق المقياس الجديد

٣ -**صدق الاتساق الداخلي** : حيث حسب الباحث معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما بالجداول التالية :-

جدول (12) قيمة ر ودلالتها للارتباط بين درجة المفردة ودرجة بعد توقع الفشل

المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.44	0.01	22	0.51	0.01
2	0.45	0.01	25	0.43	0.01
4	0.48	0.01	28	0.36	0.05
7	0.39	0.05	31	0.38	0.05
8	0.33	0.05	34	0.45	0.01
10	0.56	0.01	37	0.51	0.01
13	0.58	0.01	39	0.44	0.01
16	0.42	0.01	40	0.46	0.01
19	0.40	0.01	48	0.38	0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد توقع الفشل دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

جدول (13) قيمة ر ودلالتها للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد العجز الدافعي

المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	0.39	0.05	29	0.36	0.05
11	0.42	0.01	32	0.35	0.05
14	0.51	0.01	35	0.42	0.01
15	0.46	0.01	38	0.51	0.01
17	0.58	0.01	41	0.47	0.01
20	0.42	0.01	42	0.61	0.01
23	0.51	0.01	43	0.42	0.01
26	0.49	0.01			

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد العجز الدافعي دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

جدول (14) قيمة ر ودلالتها للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد انخفاض القدرة على التحكم

المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	0.51	0.01	30	0.41	0.01
6	0.42	0.01	33	0.44	0.01
9	0.37	0.05	36	0.52	0.01
12	0.42	0.01	44	0.62	0.01
18	0.51	0.01	45	0.43	0.01
21	0.42	0.01	46	0.33	0.05
24	0.39	0.05	47	0.45	0.01
27	0.42	0.01			

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لبعد انخفاض القدرة على التحكم دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

جدول (15) قيمة ر ودلالتها للارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
توقع الفشل	0.83	0.01
العجز الدافعي	0.81	0.01
انخفاض القدرة على التحكم	0.79	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة مما يعد مؤشرا على صدق المقياس

الثبات :

حسب الباحث ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي

جدول (16) قيم معاملات ثبات مقياس العجز المتعلم

البعد	معامل الثبات
توقع الفشل	0.83
العجز الدافعي	0.79
انخفاض القدرة على التحكم	0.87
الدرجة الكلية	0.88

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ مقبولة مما يعد مؤشرا لثبات المقياس.

سابعاً: **خطوات تطبيق الدراسة** :

قام الباحث في دراسته بإتباع الخطوات الآتية :

١. الاطلاع على المفاهيم الأساسية ذات العلاقة بموضوع الدراسة .
٢. مراجعة المقاييس التي حصل عليها الباحث والتي تخص وجهة الضبط ، والعجز المتعلم .
٣. مراجعة المصادر السابقة ، والموضوعات المشتملة عليها من أجل تحديد عبارات كل أداة بدقة .
٤. إعداد أدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية .
٥. وقد تمت صياغة فقرات كل أداة بالمواصفات الآتية :

- تخدم الفقرات الأهداف المطلوب تحقيقها ، والتي تعمل على تحقيق أهداف الدراسة.
- أن تكون كلمات كل أداة واضحة ومفهومة.
- تمت صياغة الفقرات وفق التدرج (دائماً ، أحياناً ، نادراً)
- روعي في اختيار فقرات كل أداة أن تخدم كل فقرة هدفاً محدداً .

٦. تمت صياغة التعليمات بغرض تعريف أفراد مجتمع الدراسة على أهداف الدراسة ، وتمت مراعاة أن تكون الفقرات مناسبة لمستوى العينة (طلاب المرحلة المتوسطة).
٧. تحكيم المقاييس حتى وصلت إلى صورتها النهائية وذلك بحذف العبارات التي لم تحصل على النسبة المطلوبة وتعديل العبارات التي احتاجت إلى تعديل تم تطبيقها على عينة الدراسة . انظر ملحق (5) الخطاب الموجه للمحكمين .
٨. أخذ موافقة من الجامعة بتطبيق الاختبارات في محافظة جدة.
٩. أخذ الموافقة من إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة للسماح بتطبيق الاختبارات على العينة انظر ملحق (6).
١٠. تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية وذلك بهدف التعرف على مدى مناسبة فقرات الاختبارات ، وفهم الطلاب للعبارات والتأكد من وضوح معانيها للطلاب ، والتدرب على إجراء الاختبار على عينة الدراسة .
١١. استخراج خصائص سيكومترية (صدق وثبات) أولية للأدوات .
١٢. تطبيق الاختبارات على عينة الدراسة .

١٣.تصحيح الاختبارات وتفريغها واستخراج النتائج .

١٤.تفسير النتائج للوصول إلى المقترحات والتوصيات .

ثامناً : **الأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار الفروض** :

١. اختبار كا^2.

٢. اختبار ت للفروق بين المجموعات المستقلة.

٣. معامل ارتباط فاي .

٤. معامل ارتباط بيرسون .

٥. معامل الارتباط الثنائي غير الحقيقي .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: **مقدمة**:

تناول الباحث في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ، حيث قام بعرض نتائج كل فرض على حده ، فبدأ بكتابة الفرض ، ثم عرض الأسلوب الإحصائي المستخدم للتحقق من صحة الفرض ، ثم عرض النتائج التي توصل إليها . ثم تم مناقشة وتفسير هذه النتائج في ضوء المفاهيم الأساسية والدراسات السابقة

ثانياً : **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

نتائج الفرض الأول ومناقشتها : والذي نص على توجد فروق في وجهة الضبط بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين .

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث طريقتين ، هما

الطريقة الأولى : رتب الباحث درجات أفراد العينة ترتيبا تصاعديا ثم حسب وسيط الدرجات فكان 44.5 ثم قسم العينة إلى مجموعتين مجموعة ذوي وجهة الضبط الخارجي وهم من تزيد درجاهم عن الوسيط أي تكون درجاهم على المقياس أكبر من 44.5 والمجموعة الثانية وهم من تقل درجاهم عن وسيط الدرجات وهم ذوي وجهة الضبط الداخلي ثم استخدم الباحث اختبار كا2 لحساب الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في أعداد ذوي وجهة الضبط الخارجي والداخلي وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي

جدول (17) قيمة كا 2 ودلالتها للفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في وجهة الضبط

البيان		وجهة الضبط		قيمة كا2	مستوى الدلالة
		خارجي	داخلي		
المجموعة	عاديون	16	101	142.9	0.01
	ذوي الصعوبات	87	2		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا 2 للفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في وجهة الضبط دالة عند مستوى دلالة 0,01 وهي تشير إلى أن العاديين يميلون لأن يكونوا ذوي وجهة ضبط داخلية بينما ذوي صعوبات التعلم يميلون لأن يكونوا ذوي وجهة ضبط خارجية

الطريقة الثانية : وفيها استخدم الباحث اختبار ت للفروق بين المجموعات المستقلة لحساب الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لوجهة الضبط وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي

جدول (18) قيمة ت ودلالتها للفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في وجهة الضبط

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عاديون	117	41.51	3.46	17.46	0.01
ذوي الصعوبات	89	54.87	7.26		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت للفروق بين العاديين وذوي صعوبات العلم دالة عند مستوى دلالة 0,01 في اتجاه ذوي صعوبات التعلم وهذا يعني أن ذوي صعوبات التعلم (ذوي المتوسط الأعلى) يميلون لوجهة الضبط الخارجية أكثر من العاديين.

وعزا الباحث سبب وجود فروق في وجهة الضبط بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين بأن الطلاب العاديين قد وصلوا إلى السن الذي يؤهلهم لمعرفة التخطيط لحياتهم ، وقد يعود ذلك إلى ثقافة المجتمع في محافظة جدة والتي تعوّد الطالب على مواجهة

الحياة فهو يتعامل مع الزملاء خارج الدوام المدرسي بقدرة على التعامل مع المواقف ، كما أن والديه أو أحدهما قد لا يتواجد في المنزل لفترات طويلة مما يجعل الطالب يتخذ القرارات منفرداً سواء كانت سيئة أو حسنة ، ثم إن الطالب أغلب الوقت يكون خارج المنزل ، فيكون له حرية التعامل مع مختلف المواقف ، وبالطريقة التي يراها مناسبة ، وكذلك ثقافة الإعلام المسموع والمقروء وإعلانات القنوات الفضائية التي تصور بطل الإعلان .

بينما الطلاب ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن العاديين في وجهة الضبط وذلك كما رأى الباحث يعود إلى أن الطلاب ذوي الصعوبات يعانون من التفريق في المعاملة فما يفعله الطالب العادي قد يغتفر وذلك لأنه مجتهد في دراسته ، (إلا أن لديهم – الطلاب ذوي صعوبات التعلم – مشكلة أساسية تجمعهم جميعا وهي عدم القدرة على التعلم بنفس الطريقة والكفاءة التي يتعلم بها العاديون ، وما يزيد الأمر غرابة ودهشة حول هؤلاء الأفراد هو أنهم يتمتعون بقدرات ذكائية عادية ، في حين أن أداءهم الأكاديمي ينخفض وبشكل ملحوظ عن مستوى القدرات الذكائية التي يملكونها) .(الخطيب وآخرون 2007م :95)

أو لأن لديه – الطالب العادي – القدرة على الاعتذار بطريقة مناسبة مما يخفف من اللوم عليه بينما طالب الصعوبات لأن لديه سجل حافل بالأخطاء والتقصير كما يرى مَن يحاسبه سواء في المنزل أو في المدرسة لا يجد ما يغفر له زلته ،ومرة بعد أخرى يصل إلى مرحلة الاستسلام و التفويض للمجتمع المحيط باتخاذ القرارات – مهما كانت — نيابة عنه وفي خارج المنزل عندما يقلّد الطالب العادي بطلاً معيناً يجد ذلك استحسان الزملاء ،بينما إذا أراد طالب الصعوبة – الذي يعرف عنه الجميع أنه مخفق في دراسته وأن المعلم (س) يعاقبه دائماً — تقليد ذلك البطل تكون جائزته سيلاً من التهكم والسخرية والاحتقار ، وهكذا حتى نجده في النهاية يصل إلى أن يترك الأمر للآخرين ، خوفاً من النقد أو التجريح .

كما أن هذا ليس نتاج يوم وليلة ، إنه تدريب مستمر منذ الصغر فالطالب العادي منذ الصغر يجد طلباته محققة وتكون مكافأة له على نجاحاته أو حسن تعامله أو ما إلى ذلك ، أما الطالب ذو الصعوبة والتي تظهر عليه منذ الصغر فإنه مع مرور الأيام يزداد انحداراً في وجهة الضبط ، حتى عندما يُعطى جائزة معينة تكون مذيلة بتوبيخ غير صريح يجعله ينظر إليها على أنها ترضية وليست جائزة ، وينظر إلى نفسه نظرة الذل والهوان والتقصير . ونرى الحظ الأوفر في الإذاعة المدرسية

للطلاب الذين ليس لديهم صعوبات فمشرف الإذاعة لا يرغب في أن يشرك في الإذاعة ذلك الطالب الذي يحرجه أما الزملاء أو الزوار أو المدير ، (حيث قال جبريل 1996م :369) :أن لوجهة الضبط الداخلية أهمية لدى الطلاب وذلك من أجل تحسين تحصيلهم الدراسي وتكيفهم لتنمية خصائص إيجابية مثل دافع الإنجاز.

والطالب العادي هو الذي يسعى باستمرار لتحسين تحصيله ، وإذا تجرأ الطالب ذو الصعوبة وطلب الاشتراك وهذا نادر جداً يصرفه المشرف بقوله له إذا تحسن مستواك في المواد أشركتك في الإذاعة ، فيتركه يذهب وهو يلوم نفسه ويبدأ يقل لديه تقدير الذات (فقد نقلت شافعي 2009م :6) عن ريف *(Reiff, 2001)* أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم تنقصهم المهارة الوجدانية التي تساهم في التعمق والتنافس في الميدان الأكاديمي ، ولأنهم يتصفون بأنهم من ذوي التحكم الخارجي . وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة *(Lewis & Patterson, 1989)* ، و دراسة *(Pintrich,et. al, 1994)*، ودراسة المناعي (1998) ، ودراسة المطيري (2007) ، ودراسة *(Goodman & Leggett, 2007)* ، و دراسة شافعي (2009) ، حيث توصلت الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في وجهة الضبط لصالح العاديين ، حيث أن وجهة الضبط لدى العاديين تميل إلى أن تكون داخلية .

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها : والذي نص على توجد فروق في الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين .

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث طريقتين ، هما

الطريقة الأولى : حدد الباحث مجموعة المترويين والمندفعين على مقياس (التروي-الاندفاع) وفقا لتعليمات تصحيح المقياس كالتالي

مجموعة المترويين وهم من يستغرقون زمنا أعلى من المتوسط ويحققون أخطاء أقل من المتوسط

مجموعة المندفعين وهم من يستغرقون زمنا أقل من المتوسط ويحققون أخطاء أعلى من المتوسط

ثم استخدم الباحث اختبار كا 2 للتعرف على الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في أعداد المندفعين والمتروين وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي

جدول (19) قيمة كا 2 ودلالتها للفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع)

البيان		الأسلوب المعرفي		قيمة كا^2	مستوى الدلالة
		متروي	مندفع		
المجموعة	عاديون	79	14	80.8	0.01
	ذوي الصعوبات	6	52		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا 2 للفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الأسلوب المعرفي (التروي-الاندفاع) دالة عند مستوى دلالة 0,01 وهي تشير إلى أن العاديين يميلون لأن يكونوا متروين بينما ذوي صعوبات التعلم يميلون لأن يكونوا مندفعين

الطريقة الثانية : وفيها استخدم الباحث اختبار ت للفروق بين المجموعات المستقلة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (20) قيمة ت ودلالتها للفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الزمن	عاديون	117	746.53	281.19	8.01	0.01
	ذوي الصعوبات	89	398.42	342.12		
عدد الأخطاء	عاديون	117	23.0855	16.2234	9.48	0.01
	ذوي الصعوبات	89	50.2247	24.7711		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت للفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم دالة عند مستوى دلالة 0,01 في بعدي الزمن وعدد الأخطاء وهي في اتجاه العاديين في الزمن وفي اتجاه ذوي صعوبات التعلم في عدد الأخطاء وهذا يشير إلى أن العاديين يستغرقون وقـــتًاأطول وعدد الأخطاء أقل وهو ما يشير إلى التروي، بينما ذوي صعوبات التعلم يستغرقون وقتاً أقل وعدد الخطاء أكبر أي أنهم مندفعين

وعزا الباحث وجود فروق في الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين إلى أن الطلاب العاديين بحكم تعامل المجتمع (الأسرة والمدرسة والمجتمع المحيط) معهم باهتمام وتقبل آرائهم يعطيهم فرصة في التفكير في البدائل المتاحة أو البحث عن بدائل أخرى غير موجودة ، كما أنهم يتميزون عن ذوي الصعوبات بالتركيز مما يعطيهم فهماً أكثر للموضوع وهذه الذخيرة التي تتكون لديهم عند معالجة موضوع معين يجعلهم يفكرون ويتريثون في البحث عن الحل ، بينما نجد أن ذوي الصعوبات يجدون أن الحكم دائماً ضدهم بالتقصير والتأخير مما يدفعهم إلى استغلال عامل الوقت للإجابة ، وقد يكون ذلك بسبب عدم فهمهم للموضوع بسبب عدم تركيزهم مما يخفي عنهم بعض جوانب الموضوع .

(وقد قال سالم وآخرون 2003م : 50 – 51) بأن الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) يؤدي دورا في تشكيل الصعوبة لدى الطلاب فالأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم أسلوب معرفي مندفع ، حيث يتميز الطلاب ذوي الصعوبات بالفشل الدائم في تحليل المهمة ، ويفشلون في التركيز داخل الفصل والتركيز على المهمة مما يؤدي إلى تدني المستوى التحصيلي ، ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أنهم – ذوي صعوبات التعلم – أطفال ذوو قدرات سليمة ، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وأن هؤلاء يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة ، وحين يدرس لهم باستراتيجية أفضل أو حين يمكنهم نضجهم من تطوير إستراتيجية أكثر ملاءمة .

وقد يكون لأن العاديين قد تعودوا بسبب تفويض الأسرة لهم في التعاملات أن يبحثون عن الحل دائماً بتأني ، وقد يكون أنه في حين يبحث العاديون عن الثناء لا يبحث ذوي الصعوبات إلا عن إنهاء الأمر ليختفون عن الأضواء مرة أخرى فإن (من صفات الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن لديهم مشكلات في التفكير ، والاستدلال والذاكرة ، ومشكلات في تنظيم الأفكار والوصول إلى الحكم ، والقيام بالمقارنة ، والحساب والاستدلال المنطقي والتفكير المنطقي ، و التفكير الناقد ، وتأويل المدركات البيئية بشكل مختلف وتشويش المنبهات البيئية غير المناسب ، والتسرع في اتخاذ القرارات وبشكل غير مناسب . عبد العزيز 2005م :282) .

وربما لأن الشخص الذي لديه خوف من الفشل فإنه يقع فيه فهم يخافون من الفشل وذلك لتكرره في حياتهم كثيراً حتى أصبح هاجساً مخيفاً لهم ، أما العاديون فإن عدم خوفهم من الفشل وتقبلهم النقد يعطيهم فرصة المحاولة بتأني . وقد اتفقت دراسة كل من كامل (1988) ،

ودراسة *(Richards, et. al,1990)* ، ودراسة *(Handen &Valdes, 2007)* ، و السيد (2008) مع ما توصلت إليه هذه الدراسة .

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها : والذي نص على توجد فروق في العجز المتعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين .

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت للفروق بين المجموعات المستقلة وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي :

جدول (21) قيمة ت ودلالتها للفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في العجز المتعلم

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
توقع الفشل	عاديون	117	25.03	3.89	9.5	0.01
	ذوي الصعوبات	89	31.92	6.42		
العجز الدافعي	عاديون	117	20.62	2.97	10.6	001
	ذوي الصعوبات	89	26.44	4.85		
انخفاض القدرة على التحكم	عاديون	117	20.29	2.74	12.1	0.01
	ذوي الصعوبات	89	26.47	4.58		
الدرجة الكلية	عاديون	117	65.94	7.60	12.2	0.01
	ذوي الصعوبات	89	84.83	14.44		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت للفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم دالة عند مستوى دلالة 0,01 في اتجاه ذوي صعوبات التعلم في الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر إحساسا بالعجز مقارنة بالعاديين.

وقد يكون سبب وجود فروق في العجز المتعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين أن العاديين قد جربوا أنه لا توجد إجابات خاطئة دائماً إنما الحياة صواب وخطأ فنجد دواعي العجز المتعلم لا توجد لديهم لأن ليس لديهم البيئة الداخلية

المناسبة لنمو العجز ، أما ذوي صعوبات التعلم فإنهم مع تكرار الإخفاقات في الدراسة ، والإجابات الخاطئة والتأنيب أصبح لديهم تصور عن أنفسهم أنهم ليسوا مهيئين للتقدم ليس في البيت فقط ولكن وجدوا أنهم أيضاً في المدرسة يخفقون في الحصة وفي النشاط والإذاعة ، وهروباً من اللوم أصبح لديهم العجز عادة .

كما تُعدُّ البيئة التعليمية تربة خصبة لنمو ظاهرة العجز المتعلم ، فالطلاب ذوو العجز المتعلم يحاولون الابتعاد عن الفشل في المهام الدراسية والعقاب من قبل المدرسين ، ولذلك تجدهم يسعون دائما لجذب انتباه الآخرين للحصول على التقدير والثناء أو المكافأة ، ولكن تكرار تعرضهم للفشل يجعلهم يتصفون بالاكتئاب واليأس ، وليست لديهم المقدرة أو الكفاءة لتجنب الفشل فهم يعزون فشلهم إلى القدرة وصعوبة المهمة ، ونجد تبعا لذلك بأن شعورهم بالعجز يزداد ويفقدون الأمل في التعامل الصحيح مع المواقف المماثلة في المستقبل . برفاي *(Brophy, 2004: 126-127)*

وهذا ما يتوقع الباحث حدوثه لدى ذوي الصعوبات ، ولأن العاديين يغتنمون الفرص المناسبة في التعلم مما يؤدي إلى حصولهم على ثناء المعلمين ، ليعطيهم دافعاً نحو التقدم أما ذوي الصعوبات فإنهم كما أشار *(Canino, 1981)* :481)إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا يتعلمون بالشكل المطلوب حتى عندما تتوافر لهم الفرصة لذلك ، وذلك لعدم إدراكهم العلاقة بين استجاباتهم والتعزيز الذي يحصلون عليه ، وهذا ينطبق تماما على حالات العجز المتعلم .

وقد اتفق مع هذه الدراسة كل من جريمس *(Grimes, 1981)* ، و *(Rogers & Saklofske, 1985)* ، و *(Borkowski, et. al, 1988)* ، و *(Doherty, 1992)* ، و *(Williams & Barber , 1992)* ، و *(Settle & milich , 1999)* ، وأغبارية (2000)، و *(Valas , 2001)* ، و جبارين (2005) .

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها : والذي نص على توجد علاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة .

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث طريقتين ، هما :

الطريقة الأولى : وفيها استخدم الباحث معامل ارتباط فاي لحساب الارتباط بين متغيرين من المستوى الاسمي لدي عينة العاديين وذوي صعوبات التعلم كلا على حده لوجود فروق بين المجموعتين في وجهة الضبط و الأسلوب المعرفي (التروي–الاندفاع) وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي

جدول (22) قيمة معامل ارتباط فاي بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي عند العاديين

البيان		وجهة الضبط		قيمة فاي	مستوى الدلالة
		خارجي	داخلي		
الأسلوب المعرفي	متروي	7	72	0.15–	غير دالة
	مندفع	3	11		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة فاي غير دالة أي أنه بالنسبة لعينة العاديين لا توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع ووجهة الضبط.

جدول (23) قيمة معامل ارتباط فاي بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي عند ذوي الصعوبات

البيان		وجهة الضبط		قيمة فاي	مستوى الدلالة
		خارجي	داخلي		
الأسلوب المعرفي	متروي	6	–	–	–
	مندفع	52	–		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة فاي لم تحسب لأن عينة صعوبات التعلم من ذوي الأسلوب المعرفي (التروي– الاندفاع) وليس العينة الكلية لم يظهر فيها ذوي صعوبات التعلم وجهة ضبط داخلية، لكن الجدول يشير إلى ميل المندفعين لأن يكونوا ذوي وجهة ضبط خارجية

الطريقة الثانية : وفيها حسب الباحث معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط والدرجة الكلية للزمن والأخطاء لدى عينة العاديين وذوي صعوبات التعلم كل على حده نظرا لوجود فروق بينهما في وجهة الضبط و الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (24) قيمة ر ودلالتها للارتباط بين وجهة الضبط و الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع)

العينة	أبعاد الأسلوب المعرفي	معامل الارتباط بوجهة الضبط	مستوى الدلالة
العاديون	الزمن	-0.09	غير دالة
	عدد الأخطاء	0.25	0.01
ذوو الصعوبات	الزمن	-0.18	غير دالة
	عدد الأخطاء	0.18	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ر للارتباط بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي دالة عند العاديين في بعد عدد الأخطاء عند مستوى دلالة 0,01 وغير دالة في بعد الزمن كما أنها غير دالة في عينة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يشير إلى أن الأسلوب المعرفي بوجه عام لا يرتبط بوجهة الضبط

وقد عزا الباحث عدم وجود علاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة إلى عدم وجود وجهة ضبط داخلية بالنسبة لذوي صعوبات التعلم إلا أن هناك علاقة بين الاندفاع ووجهة الضبط الخارجية فالعاديون كثرة حذرهم وانتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي تجعل منهم متريثين في البحث عما يجلب لهم الثناء سواء من المعلمين أو الآباء ولهذا نجد العاديين ببحثهم عن البدائل يجعل منهم باحثين عن القرار المناسب وهذا يمثل وجهة الضبط الداخلية .

وقد يكون بأن الطلاب العاديين لديهم القدرة على البحث لأن لديهم القدرة على اتخاذ القرار منفردين بغض النظر عن أنهم سوف يفشلون أو ينجحون ، لهذا فإن الطلاب ذوي وجهة

الضبط الداخلية لا يجيبون بناءً على رغبة المعلم أو الأب بدون تفكير ، بينما ذوي الصعوبات لأن لديهم وجهة ضبط خارجية فهم عندما يجيبون على سؤال المعلم مثلاً فإن همهم هو هل أغضبت الإجابة المعلم أم لا ؟ وبناءً عليه فإنهم يستعجلون في الإجابة لتوقعهم أن ذلك سوف يجلب لهم الثناء أو على الأقل يجنبهم التأنيب ، والتوبيخ ، والتهزئة التي لا يرغبون سماعها وخاصة على مسامع الآخرين . ثم إن المتريث دائماً يعالج الأمر بينه وبين نفسه فهو يرى الوقت ملكه ، أما المندفع فإنه يرى أن الوقت يمرّ بسرعة وأن الآخرين لا يطيقون الانتظار لسماع إجابته أو تصرفه ، فيقوم بالبحث بسرعة .

فقد ذكر ستيرنبرج وزانج *(Sternberg & Zhang, 2001 : 10)* أن كاجان *(Kagan, 1966)* يرى أن الأفراد الذين يتأنون في اتخاذ القرار في مواقف عدم التأكد يكونون (متروين) بينما الأفراد الذين يتعجلون في اتخاذ القرار في الظروف التي تتصف بعدم التأكد يكونون (مندفعين) .

وعزا الباحث تأني العاديين لوجود البدائل لديهم ، أو قدرتهم على حل المشكلات ، أو فهمهم لأجزاء الموضوع ، فيزيد من الوقت المستغرق لديهم للبحث عن البديل الصحيح ، أما ذوي الصعوبات فإنهم لا يستطيعون التركيز بالقدر الكافي لفهم الموضوع ، أو أنهم لا يجيدون حل المشكلات ، أو لخوفهم من النقد فإنهم يقومون باختيار أول بديل يطرأ على أذهانهم . وقد جاءت هذه الدراسة مختلفة مع دراسة *(Montgomery & Finch, 1975)* ، و دراسة *(Paulsen & Feldman, 2005)* ، و دراسة *(Mikaza & Peter, 2006)* . لأنه لا يوجد في عينة ذوي صعوبات التعلم ذوي وجهة ضبط داخلية .

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها : والذي نص على توجد علاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة .

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث طريقتين ، هما

الطريقة الأولى : وفيها حسب معامل الارتباط بين وجهة الضبط والعجز المتعلم باعتبار وجهة الضبط متغير منفصل ثنائي مع درجات العجز باعتبارها متغير متصل باستخدام معامل الارتباط الثنائي غير الحقيقي عند العاديين وذوي صعوبات التعلم وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي

جدول (25) قيمة rb ودلالتها للارتباط بين وجهة الضبط والعجز المتعلم لدى العاديين

العينة	البعد	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
العاديون	توقع الفشل	0.46	0.01
	العجز الدافعي	0.39	0.01
	انخفاض القدرة على التحكم	0.40	0.01
	الدرجة الكلية	0.58	0.01
ذوو الصعوبات	توقع الفشل	0.95	0.01
	العجز الدافعي	0.38	0.01
	انخفاض القدرة على التحكم	0.50	0.01
	الدرجة الكلية	0.86	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين وجهة الضبط والعجز المتعلم موجبة ودالة عند العاديين وذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة 0,01 .بما يعني أنه كلما اتجهت وجهة الضبط لأن تكون خارجية زاد احتمال الإصابة بالعجز المتعلم

الطريقة الثانية : وفيها حسب الباحث معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لوجهة الضبط كمتغير متصل ودرجات العجز المتعلم كمتغير متصل وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي :

جدول (26) قيمة ر ودلالتها للارتباط بين وجهة الضبط والعجز المتعلم

العينة	البعد	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
العاديون	توقع الفشل	0.40	0.01
	العجز الدافعي	0.38	0.01
	انخفاض القدرة على التحكم	0.38	0.01
	الدرجة الكلية	0.50	0.01
ذوو الصعوبات	توقع الفشل	0.55	0.01
	العجز الدافعي	0.51	0.01
	انخفاض القدرة على التحكم	0.38	0.01
	الدرجة الكلية	0.54	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين وجهة الضبط والعجز المتعلم موجبة ودالة عند العاديين وذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة 0,01 .بما يعني أنه كلما زادت الدرجة على مقياس وجهة الضبط زادت الدرجة على مقياس العجز المتعلم.بما يعني أن ذوي العجز المتعلم يميلون لوجهة الضبط الخارجية.

وعزا الباحث ذلك لأن الطالب الذي يقوم بإرجاع أسباب فشله أو نجاحه إلى عوامل داخلية يقاوم العقبات ، ويحاول مرات عديدة ، حتى لو لم ينجح في المرة الأولى ، بينما يقوم الطالب الذي ربط نجاحه أو فشله بعوامل خارجية عنه مثل الحظ ، أو الصدفة بالتوقف مع أول صعوبة ، أو مشكلة تواجهه ، منتظراً من يقوم بحلها له .

وقد يرجع السبب إلى أساليب التدريس المتبعة في الصفوف ، حيث أن الرتابة ، والضبط الصارم للطالب في المدرسة يعوده على التبعية ، وانتظار من يقوم بدوره ، وذلك لأنه تعود من المعلمين الطاعة التامة للأوامر والنواهي مما يجعله من ذوي الضبط الخارجي ، وكذلك من العقاب الذي يناله عند عدم الأجابة الصحيحة ، أو التصرف الصائب مما يجعل هذا الطالب ينظر إلى التصرفات المستقبلية أنها قد تؤذيه ، فيصبح بهذا مستسلماً مستكيناً ويزيد لديه العجز المتعلم

واتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة (*Finsham, et. al, 1989*) ، و دراسة عبد الرحمن (1991) ، و دراسة أبو السميد (1992) ، ودراسة جبريل (1996) ، و دراسة زيدان

(1997) ، و حداد و الأخرس (1998) ، و دراسة إسماعيل (2001) ، و دراسة الأحمدي (2007) ، فقد توصلت الدراسات في مجمل نتائجها إلى وجود علاقة دالة بين وجهة الضبط الخارجية والعجز المتعلم .

نتائج الفرض السادس ومناقشتها : الذي نص على توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) و العجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة .

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات العجز المتعلم والدرجة الكلية للزمن وعدد الأخطاء وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي :

جدول (27) قيمة ر ودلالتها للارتباط بين الأسلوب المعرفي والعجز المتعلم

العينة	البعد	**معامل الارتباط بالزمن**	مستوى الدلالة	**معامل الارتباط بالأخطاء**	مستوى الدلالة
العاديون	توقع الفشل	0.02–	غير دالة	0.04	غير دالة
	العجز الدافعي	0.04	غير دالة	0.01	غير دالة
	انخفاض القدرة على التحكم	0.15–	غير دالة	0.11	غير دالة
	الدرجة الكلية	0.05–	غير دالة	0.06	غير دالة
ذوو الصعوبات	توقع الفشل	0.11–	غير دالة	0.24	005
	العجز الدافعي	0.28–	0.01	0.31	0.01
	انخفاض القدرة على التحكم	0.13–	غير دالة	0.26	005
	الدرجة الكلية	0.19	غير دالة	0.29	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي (التروي– الاندفاع) والعجز المتعلم عند العاديين غير دالة سواء في الزمن أو عدد الأخطاء، بينما في عينة ذوي صعوبات التعلم وجدت علاقة موجبة بين عدد الأخطاء والعجز المتعلم وهذا يعني أنه كلما زاد عدد الخطاء زاد الشعور بالعجز المتعلم، بينما في الزمن وجدت علاقة دالة سالبة مع بعد

العجز الدافعي، و لم توجد علاقة دالة مع بقية الأبعاد، وهذا يشير إلى ارتباط عدد الأخطاء بالعجز المتعلم أكثر من ارتباط الزمن به.

وقد عزا الباحث ذلك إلى أن الطلاب العاديين بمحافظة جدة بسبب الوضع الثقافي للأسرة ، وحياة المدينة يعطي للطالب العادي حرية التعامل مع مختلف الظروف فمن شراء حاجيات الأسرة إلى إنشاء صداقات وتبادل زيارات مع الزملاء ، تعوّد الطالب على الثقة بالنفس مما يجعله يختار بين البدائل بحرية ، بل ويظهر مهاراته في الحلول والتعاملات ، بل ويجد أن التأني من صفات الإنسان الراقي ، والتسامح ، ومراعاة الآخرين ، أو التعامل معهم بالقسوة عندما يحتاج إليها فلابد أن يكون في كل ذلك مثالاً للإنسان الراقي ، فيكون بهذا متروياً ، ويتحمل المسؤولية وقد يراجع أستاذه ويناقشه محاولاً إقناع الآخر بوجهة نظره سواءً كانت صحيحة أو خاطئة ، ويتحدث بثقة عالية .

ونجد هذا يتضح عند (عجوة 1989م :49) حيث قال بأن *(Kogan & Kagan,1970)* يريان أن الميل لإنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدرتهم بالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج في اختبار (*MFFT*) وبذلك فإن الطفل الذي يشك في قدرته – ولكنه يرغب في إنكار هذا الشك – سيسلك باندفاعية ، وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشل وليس لديه ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح مترويا .

أما علاقة الاندفاع بالعجز فإن ذلك قد يكون بسبب الدلال الزائد من الأسرة للطفل ، أو الحرص عليه حتى أنهم قد يجيبون عنه أحياناً وبالمقابل نجده في سباق معهم لإبراز ذاته فنجده يستعجل في الإجابة ، ومع الوقت يصبح مندفعاً ، مما يجعله يخفق أحياناً كثيرة فيصبح الفشل شبحاً يلاحقه أينما ذهب فيبدأ في لوم ذاته ، ويستسلم ، فيكون عاجزاً ، لأنه يرى أنه لا يستطيع حسم الأمور .

وهذا هو العجز كما عرفه *(Atkinson, 2004 : 46)* بأنه : الميل إلى ترك المواقف غير المحسومة بسبب الشعور بعدم القدرة في التحكم في تلك المواقف . وقد اتفقت نتاج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة الصراف (1987) ، ودراسة كل من الصراف وشريف (1987) إلى أن الطلاب المتأملين يمكن وصفهم بأنهم في مقابلاتهم مع المواقف المختلفة يكونون أكثر استقلالا

مقارنة بالاندفاعيين ، المتأملين يتميزون بقدرات التفكير الاستدلالي المجرد بدرجة أكبر من الاندفاعيين

ثالثاً: التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يأتي :

أ - بالنسبة لـمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم عليهم الآتي:

١ -ضرورة حث الطلاب على التفكير الناقد ، والاعتماد على النفس في اتخاذ القرار .

٢ -عدم التعامل مع الطلاب بالتوبيخ والتأنيب .

٣ -مراعاة خصائصهم من حيث تعويدهم على البحث عن البديل الأفضل ، والتروي في إصدار الأحكام

٤ -حث الطلاب على الاعتماد على النفس ، ورفع معنوياتهم ، وتقدير ذواتهم .

٥ -احترام إجابات الطلاب مهما كانت .

٦ -تطبيق طرق التدريس الحديثة عند تدريسهم .

٧ -عقد دورات مكثفة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الطرق المناسبة لتدريس هذه الفئة .

ب -بالنسبة لأولياء الأمور عليهم الآتي:

١ -توعية أولياء أمور الطلاب ذوي الصعوبات عن خصائص هذه الفئة عن طريق النشرات والمطويات ، سعياً لتعديل ما يمكن تعديله عند هؤلاء الطلاب .

٢ -عقد اجتماعات دورية مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمعرفة ما يطرأ عليهم باستمرار من قبل المدرسة .

٣ -تشجيع أولياء الأمور على استخدام الطرق المناسبة لذوي صعوبات التعلم في التعامل والتدريس ، والمتابعة .

ج- بالنسبة للمدرسة عليها الآتي :

١ -تهيئة غرف المصادر في المدرسة بالطريقة التي تساعد على جذب الطلاب ذوي صعوبات التعلم ،وذلك من خلال تزويدها بطاولات ومقاعد مغايرة للموجود بالصفوف العادية ، وكذلك تزويدها بالوسائل التعليمية الحديثة التي تجذب انتباههم لمتابعة الدرس أثناء الحصة .

٢ -الاهتمام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك بزيادة فاعليتهم في الأنشطة الاجتماعية داخل وخارج المدرسة .

٣ -إشراك المشرف الثقافي بالمدرسة عند وضع الخطط الثقافية للطلاب ذوي صعوبات التعلم .

٤ -حث معلمي الصفوف العادية على الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حجرة الدراسة من خلال إشراكهم في الأنشطة الصفية لما لها من فوائد في تنمية العديد من المهارات .

رابعاً: الدراسات المقترحة:

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة اقترح الباحث بعض الدراسات المستقبلية في هذا المجال وهي كالآتي :

١ -دراسة وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والعجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية ذوي صعوبات التعلم .

٢ -دراسة وجهة الضبط والأسلوب المعرفي(التروي – الاندفاع) والعجز المتعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية والثانوية ذوات صعوبات التعلم .

٣ -دراسة عن دور الوالدين في تغيير وجهة الضبط لدى ذوي وذوات صعوبات التعلم .

٤ -دراسة عن دور الوالدين في تخفيف العجز المتعلم لدى ذوي وذوات صعوبات التعلم .

٥ -دراسة عن دور المعلمين الأمثل في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم .

٦ -دراسة عن دور الأنشطة الصفية وغير الصفية في رفع الروح المعنوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم .

٧ -دراسة عن أثر تدريب معلمي ذوي الصعوبات في استخدام طرق التدريس الأمثل لتدريس ذوي صعوبات التعلم .

٨ -دراسة عن استخدام أساليب تدريس أخرى لتدريس ذوي صعوبات التعلم .

خامساً: ملخص الدراسة (عربي) :

المقدمة :

نعيش اليوم عصر الثورات المعرفية ، فنحن نحيا بين الثورة المعلوماتية ، والتكنولوجية ، والعلمية في شتى أنواع المعرفة ، فمع إشراقة شمس كل يوم جديد نجد الجديد من الأبحاث والدراسات العلمية في شتى العلوم والمعارف ، بل ونفاجأ باكتشافات مذهلة كانت تمثل ضرباً من الخيال وإذ بها تتحقق ، وكلما توصل الإنسان إلى اكتشاف جديد زاد طموحه واتسعت تطلعاته .

ورغم أن مفهوم وجهة الضبط *Locus Of Control* من المفاهيم الحديثة نسبياً إلا أنه استقطب اهتمام عدد من الباحثين في مجال الدراسات النفسية ، حيث يُعدُّ هذا المفهوم بمثابة القاسم المشترك للعديد من النظريات الحديثة التي تناولت محددات السلوك الإنساني والتكيف بوجه عام . (حداد والأخرس 1998م :235)

كما اهتمت النظريات المعرفية الحديثة في مجال علم النفس بالطرق المختلفة التي يدرك بها الأفراد الأشياء والوقائع وكيف يفكرون فيها ، وهذا يتعلق أساسا بما يسمى بالأساليب المعرفية ، والتي يمكن بواسطتها كشف الفروق بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات التي تمثل أساليب الأداء المميزة للفرد في تصوره وإدراكه وتنظيمه للمتغيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به وكيف يتعامل مع هذه المثيرات .(الشرقاوي 1992م :181)

ولا تقتصر الأساليب المعرفية في مفهومها على الجانب المعرفي فقط من الشخصية بل تُعدُّ مؤشرا مهماً في النظر إلى الشخصية نظرة كلية تتضمن جميع أبعادها ، (الفرماوي 1994م :9)

و الفرد الذي يعزو الأحداث السلبية (بما فيها العجز) إلى أسباب ذات طبيعة ثابتة وتأثير شمولي فإنه يكون أكثر عرضة للإصابة بحالة العجز المتعلم من الفرد الذي يستخدم الأسلوب المعاكس بحيث يرد فيه تلك الأحداث إلى أسباب خارجية متغيرة ومحدودة التأثير .
(الحوشان 2005م :37-38)

ومن صفات الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن لديهم مشكلات في التفكير ، والاستدلال والذاكرة ، ومشكلات في تنظيم الأفكار والوصول إلى الحكم ، والقيام بالمقارنة ، والحساب والاستدلال المنطقي والتفكير المنطقي ، و التفكير الناقد ، وتأويل المدركات البيئية بشكل مختلف وتشويش المنبهات البيئية غير المناسب ، والتسرع في اتخاذ القرارات وبشكل غير مناسب .
(عبد العزيز 2005م :282)

مشكلة الدراسة :

تمثل مشكلة صعوبات التعلم تهديدا صريحا يقف حائلا أمام نجاح العملية التعليمية ، ومن ثم تؤدي – صعوبات التعلم – بشكل أو بآخر إلى قدر من الفاقد في ناتج العملية التعليمية .
(محمد 2006م :3)

ومن خلال عمل الباحث في التعليم مدرسا فوكيلا ثم مرشدا ومديرا راوده سؤالا هو: ما سبب رسوب عدد من التلاميذ وتسربهم من المدارس وخاصة ذوي صعوبات التعلم ؟ ، رغم الجهود المبذولة ، والأموال المهدرة ، واستخدام التقنيات الحديثة ، وتطوير للمناهج ، ما هو الجزء المفقود في الحلقة التعليمية ؟، لماذا لا تكون المخرجات التعليمية حسب ما يخطط ويبذل لها ؟

ورغم أهمية هذا الموضوع علمياً وعملياً ، إلا أن الدراسات العربية السابقة — في حدود علم الباحث – لم تتناول متغيرات الدراسة مجتمعة وهي وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي — الاندفاع) والعجز المتعلم ،كما لم تتم دراسة أي متغير من تلك المتغيرات لذوي الصعوبات في المملكة العربية السعودية – على حد علم الباحث – فكانت هذه الدراسة هي الأولي في البيئة السعودية ، و لم يتناول الباحث متغير الجنس في دراسته هذه لصعوبة تطبيق المقاييس في مدارس البنات، وإنما اكتفى بدراسة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ، والعلاقة بين وجهة الضبط وكل من الأسلوب المعرفي (التروي — الاندفاع) والعجز المتعلم ، وكذلك علاقة الأسلوب المعرفي (التروي — الاندفاع) بالعجز المتعلم .

ولما لهذه المفاهيم من أهمية في حياة التلاميذ التعليمية والاجتماعية فقد صاغ الباحث التساؤلات الآتية :

- هل توجد فروق في وجهة الضبط بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين ؟
- هل توجد فروق في الأسلوب المعرفي (التروي– الاندفاع) بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين ؟
- هل توجد فروق في العجز المتعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين ؟
- هل توجد علاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة ؟
- هل توجد علاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة ؟
- هل توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) و العجز المتعلم لدى عينة الدراسة المتمثلة في طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة ؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على :

- الفروق في وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين .
- العلاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) ، والعلاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم ، و العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة بمحافظة جدة .

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية :

- اهتمت هذه الدراسة بتناول الدراسة من الناحية المعرفية والاجتماعية و التحصيلية حيث تُعدُّ الدراسة الأولى على مستوى المملكة – على حد علم الباحث – من حيث تناول متغيرات الدراسة الثلاثة مجتمعة لدى ذوي صعوبات التعلم ، فيمكن أن تسهم في إثراء المعرفة عن طريق العرض لمتغيرات الدراسة ، ورسم السياسة المتعلقة بتعليم ذوي صعوبات التعلم ، ليتم على أساسها التعامل معهم بالطريقة المناسبة لزرع الثقة في أنفسهم من جديد
- يمكن أن تثير نتائج هذه الدراسة اهتمام الباحثين والدارسين نحو إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال ، مما يؤدي إلى تحسين مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم .

الأهمية التطبيقية :

- قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى وضوح الرؤية بالنسبة لكيفية إعداد البرامج والتدريبات المناسبة لذوي صعوبات التعلم والتي تتناسب مع أساليبهم المعرفية ووجهة الضبط لديهم ، والتي كذلك تؤدي إلى تطوير وجهة الضبط لديهم بالقدر الذي يجعلهم أعضاء فاعلين في منظومة هذا المجتمع .
- قد تساعد نتائج هذا البحث المسؤولين عن وضع الخطط التربوية بحيث يأخذونها في الحسبان عند التخطيط لمقررات ذوي صعوبات التعلم ، وكذلك البرامج الإرشادية المناسبة

حدود الدراسة : 1 - الحدود الموضوعية :

تحددت بموضوع البحث " وجهة الضبط والأسلوب المعرفي(التروي– الاندفاع) والعجز المتعلم لدي طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بمحافظة جدة "

2 - الحدود المكانية :

اقتصرت الدراسة على الصفوف التي يدرس بها الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية النهارية بمحافظة جدة

3 - **الحدود الزمانية** :

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 1431/1430 هـ

أدوات الدراسة :

مقياس وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) إعداد الباحث.

مقياس تزاوج الأشكال المألوفة إعداد الفرماوي (1985).

مقياس العجز المتعلم إعداد الباحث.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى مجموعة الطلاب العاديين وبلغ عددهم 117 طالبا بالمرحلة المتوسطة، الثانية – مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وعددهم 89 طالبا بالمرحلة المتوسطة ، تمتد أعمارهم بين (13 – 16) عاماً

الأساليب الإحصائية :

١. اختبار كا^2.
٢. اختبار ت للفروق بين المجموعات المستقلة.
٣. معامل ارتباط فاي .
٤. معامل ارتباط بيرسون .
٥. معامل الارتباط الثنائي غير الحقيقي .

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى أنه :

١. توجد فروق دالة عند مستوى دلالة 0,01 في وجهة الضبط بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين، وهي تشير إلى أن العاديين يميلون لأن يكونوا ذوي وجهة ضبط داخلية بينما ذوي صعوبات التعلم يميلون لأن يكونوا ذوي وجهة ضبط خارجية .

٢. توجد فروق دالة عند مستوى دلالة 0,01 في الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين في بعدي الزمن وعدد الأخطاء وهي في اتجاه العاديين في الزمن وفي اتجاه ذوي صعوبات التعلم في عدد الأخطاء وهذا يشير إلى أن العاديين يستغرقون وقتاً أطول وعدد الأخطاء أقل وهو ما يشير إلى التروي، بينما ذوي صعوبات التعلم يستغرقون وقتاً أقل وعدد الخطاء أكبر أي أنهم مندفعين

٣. توجد فروق دالة عند مستوى دلالة 0,01 في العجز المتعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين، في اتجاه ذوي صعوبات التعلم في الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر إحساسا بالعجز مقارنة بالعاديين.

٤. لا توجد علاقة بين وجهة الضبط والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى عينة الدراسة ، فالأسلوب المعرفي بوجه عام لا يرتبط بوجهة الضبط ، فقد توصلت الدراسة إلى أنها دالة عند العاديين في بعد عدد الأخطاء عند مستوى دلالة 0,01 وغير دالة في بعد الزمن كما أنها غير دالة في عينة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يشير إلى أن الأسلوب المعرفي لا يرتبط بوجهة الضبط . لكن أشارت النتائج بوجه عام إلى ميل المندفعين لأن يكونوا ذوي وجهة ضبط خارجية .

٥. توجد علاقة بين وجهة الضبط والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة ، فقيمة معامل الارتباط موجبة ودالة عند العاديين وذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة 0,01 .بما يعني أنه كلما اتجهت وجهة الضبط لأن تكون خارجية زاد احتمال الإصابة بالعجز المتعلم .

٦. توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) و العجز المتعلم لدى عينة الدراسة ، فقيمة معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والعجز المتعلم عند العاديين غير دالة سواء في الزمن أو عدد الأخطاء، بينما في عينة ذوي صعوبات التعلم وجدت علاقة موجبة بين عدد الأخطاء والعجز المتعلم وهذا يعني أنه كلما زاد عدد الأخطاء زاد الشعور بالعجز المتعلم، بينما في الزمن وجدت علاقة دالة سالبة مع بعد العجز الدافعي،

و لم توجد علاقة دالة مع بقية الأبعاد، وهذا يشير إلى ارتباط عدد الأخطاء بالعجز المتعلم أكثر من ارتباط الزمن به.

سادساً : ملخص الدراسة (إنجليزي):

ABSTRACT:

Introduction:

We live in an era of revolutions of knowledge, we live between the information revolution, technological and scientific development in various types of knowledge, with the shining sun each new day we find new research and scientific studies in various sciences and knowledge, and even surprised by the discoveries of amazing they represent a form of imagination While they achieve, The more human to reach a new discovery and has become more ambitious aspirations.

Although the concept of Locus Of Control from the relatively recent concepts but it has attracted the attention of a number of researchers in the field of psychological studies, where this is understood as the common denominator of many of the modern theories that addressed the determinants of human behavior and adaptation in general. (Haddad and Akhras 1998: 235)
Her cognitive theories of modern psychology in various ways, which recognizes individuals objects and facts and how they think it, and this concerns mainly the so-called methods of knowledge, and with which to detect differences between individuals in ways of organizing perceptions and experiences, composition and handling of information that resembles the methods of performance characteristic of the individual in his conception, awareness and organization of the variables that are exposed in the surrounding environment and how to deal with these stimuli.(Cherkaoui1992:181)

Not only in the concept of cognitive styles on the side of personal knowledge only, but is an important indicator to look at the College include a personal look at all its dimensions,(Faramawi1994:9)

And the individual who attribute negative events (including disability) to the reasons of the nature of the fixed and the impact of a holistic, it would be more susceptible to the situation of the learned Helplessness an individual who uses the method to answer the opposite of those events to external causes variable and limited impact. (Hoshan 2005 :37-38)

Among the attributes of students with learning difficulties that they have problems in thinking, reasoning and memory, and problems in the organization of ideas and access to power and, by comparison, and arithmetic and logical reasoning and logical thinking, and critical thinking, and interpretation of perceptions of environmental differently and confusion environmental stimuli is not appropriate, and rush to take decisions and inappropriate. (Abdul Aziz 2005: 282)

Problem of the study:

The problem of learning difficulties stand in the way an explicit threat to the success of the educational process, and then play - learning difficulties - one way or another to the extent of losses in the output of the educational process. (Mohammad 2006: 3)

Through the work of a researcher in teacher education, and then Deputy Director of the informant and then enticed him a question is: What is the cause of failure and the number of pupils dropping out of schools, especially those with learning difficulties? , Despite the efforts made and money wasted, and the use of modern technologies, the development of the curriculum, what is the missing part in the workshop learning?, Why not be the learning outcomes according to plan and make it?

Despite the importance of this subject scientifically and practically, however, that the studies of previous Arab - to the knowledge of the researcher - did not address the variables of the study combined a Locus of control and Cognitive styles (Reflection – Impulsivity) and Learned Helplessness, nor is the study of any variable of those variables for people with Learning Disabilities in Saudi Arab Saudi Arabia - to the knowledge of the researcher - was this study is the first in the Saudi environment, did not address the researcher the gender variable in his study of the difficulty of application of standards in schools for girls, but only to study the differences between people with learning Disabilities and Normal , and the relationship between Locus Of Control And Cognitive Styles (Reflection – Impulsivity) and Learned Helplessness as well as the relationship with cognitive style (Reflection - Impulsivity) Learned Helplessness.

Because of these concepts is important for the lives of students educational, social researcher has formulated the following questions:

• Are there differences in settings between Locus Of Control of middle school students with learning disabilities and others out of the ordinary?
• Are there any differences in cognitive style (Reflection - Impulsivity) among middle school students with learning disabilities and others out of the ordinary?
• Are there any differences in Learned Helplessness among the educated middle school students with learning disabilities and others out of the ordinary?
• Is there a relationship between the Locus of control and cognitive style (Reflection – Impulsivity) in a sample study of middle school students in Jeddah?
• Is there a relationship between Locus Of Control And Learned Helplessness among a sample study of middle school students in Jeddah?
• Is there a relationship between cognitive style (deliberation - the rush) and the learned Helplessness in a sample study of middle school students in Jeddah?

Objectives of the study:

This study aimed to identify:

• differences in point of control and cognitive style (Reflection / Impulsivity) and disability learner to intermediate students with learning disabilities and other ordinary people.

• The relationship between the Locus of control and cognitive style (Reflection - Impulsivity), and the relationship between the Locus of control and Learned Helplessness and the relationship between cognitive style (Reflection - Impulsivity) and the learned Helplessness in a sample study in Jeddah.

Importance of the study:

Critical theory:

o interested in this study to address the study in terms of cognitive, social, and realizable, where it is the first study in the Kingdom - to the knowledge of the researcher - in terms of addressing variables of the study all three of those with learning difficulties, it could contribute to the enrichment of knowledge through the presentation of the variables of the study, and draw policy on education for people with learning disabilities to be on the basis of dealing with them the appropriate way to instill confidence in themselves again

o may give rise to the results of this study, the attention of researchers and scholars to conduct further studies and research in this area, leading to improve the level of the educational process and raise the level of academic performance for people with learning disabilities.

Practical importance:

o may cause the results of this study was to clear vision for how to set up programs and exercises appropriate for people with learning disabilities , which are commensurate with their Locus Of Control And Cognitive Styles and which also lead to the development Locus of control they have enough to make them active members in the system of this society.

o may help the results of this research responsible for the development of educational plans to take them into account when planning decisions with learning disabilities, as well as outreach programs appropriate

Limitations of the study: 1 - the objective limits:

Identified the subject matter of "Locus of control and cognitive style (Reflection - Impulsivity) and I have a learned Helplessness to middle school students with learning Disabilities in Jeddah"

2 - Spatial boundaries:

Study was limited to the rows that taught students with learning disabilities in public schools middle school day in Jeddah

3 - temporal boundaries:

Study was applied in the second semester of the year 1430/1431 AH

Tools of the study: -

Scale point of control (internal - external) prepared by the researcher.
Measure of matching Familiar forms Test Faramawi (1985).
Measure of Learned Helplessness prepared by the researcher.

The study sample:

The study sample consisted of two groups: the first group of students and ordinary were the 117 middle school students, second - a group of students with learning disabilities and the number 89 students in intermediate schools, ranging in age from (13-16) years

Statistical methods:

1. Test Ka 2.
2. T-test for differences between independent groups.
3. Correlation coefficient fi.
4. Pearson correlation coefficient.
5. Correlation coefficient of bilateral non-real.

Results of the study:

The study found that:

1 - There are significant differences at the level of significance 0.01 at the Locus of control between middle school students with learning disabilities and others out of the ordinary, which indicates that the ordinary tend to be with the Locus of internal control, while people with learning disabilities tend to be those with a destination Locus Of External Control .

2 - There are significant differences at the level of significance 0.01 in the Cognitive Style (Reflection – Impulsivity) among middle school students with learning disabilities and others out of the ordinary in the dimension of time and the number of errors is in the direction of ordinary time and in direction with learning disabilities in the number of errors and this indicates that the ordinary taking far longer and less number of errors, which refers to the measured, while those with learning disabilities are taking far less time and the number of mistakes any more they are motivated

3 - There are significant differences at the 0.01 level of significance in the deficit between the educated middle school students with learning disabilities and others out of the ordinary, in the direction of people with learning disabilities in the dimensions and total score, which means that students with learning disabilities more than a sense of helplessness in ordinary .

4 - There is no relationship between the locus of control and cognitive style (Reflection – impulsivity) in a sample of the study, the cognitive style in general not associated with locus of control the study found that they function at the ordinary after the number of errors at the level of significance 0.01 and non-function in the

post- time as it is not a function in a sample of people with learning disabilities, which indicates that the cognitive style not associated with locus of control . but in general is found relationship between the impulsivity and locus of external control

5 - There is a relationship between a locus of control and learned helplessness among a sample study, the value of the correlation coefficient is positive and significant at ordinary people with learning disabilities at the 0.01 level of significance, which means that whenever the locus of control tended to be foreign, the more likely the learned helplessness.

6 - There is a relationship between the cognitive style (reflection – impulsivity) and learned helplessness in a sample study, the value of the correlation coefficient between the cognitive style (reflection - impulsivity) and learned helplessness when ordinary non-function, either in time or number of errors, while in the sample of people with learning disabilities and found positive relationship between the number of errors and learned helplessness and this means that the greater the number of errors increased sense of learned helplessness, while at the time and found a correlation between negative with the motivational deficit dimension , There was no relationship function with the rest of the dimensions, this refers to the association of the number of errors disability of the learner more than a link time tags.

سابعاً: المراجع :

المراجع العربية:

١ - أبو السميد ، زاهية (1992) ، أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية

٢ - أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ، (1983) ، **القدرات العقلية** ، ط4 ،القاهرة ، مكتبة الأنجلو

٣ - أحمد ، سهير كامل ، (2007) ، **سيكيولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب .

٤ - الأحمدي ، حنان (2002) ، **ضغوط العمل لدى الأطباء المصادر والأعراض** ، مركز البحوث ، الرياض ، معهد الإدارة العامة

٥ - الأحمدي ، صفاء بنت عيد ، (2007) ، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بكل من وجهة الضبط والضغوط النفسية لدى عينة من المراهقات بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

٦ - إسماعيل ، أحمد السيد (2001) ، التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى ، المجلة التربوية ، الكويت ، العدد60 ، المجلد 15 ص ص 51

٧ - أغبارية ،قتيبة على (2000) ، أثر أنواع مختلفة من التغذية الراجعة على العجز المتعلم عند طلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة إربد ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك

٨ - أنفنان ، عبير لالواليت (1997) ، صعوبات تعلم القراءة باللغة الانجليزية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من وجهة معلمات اللغة الإنجليزية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى

٩ - باحكيم ، شهرزاد أحمد ، (2003) ، علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

١٠ -بادبيان ، سعيد على ، (1999) ، وجهة الضبط داخلي – خارجي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

١١ -بخاري ، نسيمة بنت قاري (2005) ، التفاؤل والتشاؤم : وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

١٢ -بطاينة ،نور ، وأمين ، زليخا ، (2006) ، **صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة** ، عمان ، عالم الكتب الحديث

١٣ -بطرس ، بطرس حافظ ، (2007) ، **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم** ، عمان ، دار المسرة
١٤ -جبارين ، فاطمة أحمد (2005) ، علاقة أنماط العزو وتوقع فقدان السيطرة بالعجز المتعلم لدى الأطفال العاديين والذين لديهم صعوبات ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية
١٥ -جبريل ، موسى (1996) ، العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد23، العدد 2 ص ص 360 - 375
١٦ -جرار ، عبد الرحمن محمود ، (2008) ، **صعوبات التعلم قضايا حديثة** ، دبي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
١٧ -حافظ ، نبيل عبد الفتاح ، (2000) ، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق
١٨ -حبيب ، ياسر أحمد ، (2006) ، إنجازات وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال صعوبات التعلم ، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم (10/28 – 11/1 / 1427 ، الرياض
١٩ -حداد ، ياسمين ونائل الأخرس (1998) موقع مركز التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، عمادة البحث العلمي ، الجامعة الأردنية ، العدد الثاني ، المجلد الخامس والعشرون ص ص235 - 256
٢٠ -الحديدي ، منى و الخطيب ، جمال ، (2005) **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** ، عمان ، دار الفكر
٢١ -الحربي ، حنان حمادي ، (2005) ، معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
٢٢ -الحربي ، نوار محمد سعد (1997) ، علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي بأنماط التعلم والتفكير ومتغيرات أخرى لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
٢٣ -الحوشان ، بشرى كاظم سلمان (2005) ، **علم النفس بين يديك** ، عمان ، دار الشروق.
٢٤ -خضر ، ريما ، وخالد ، سعاد محمد ، (2007) ، **صعوبات التعلم** ، عمان ،دار البداية ناشرون وموزعون
٢٥ -الخطيب ، جمال ، (2004) ، **تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية** ، عمان ، دار وائل
٢٦ -الخطيب ، جمال ، وآخرون (2007) ، **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة** . عمان ، دار الفكر
٢٧ -الدهراوي ، صالح ووهيب الكبيسي (2000) ، **علم النفس العام** ، إربد ، دار الفكر
٢٨ -الروسان ، فاروق ، (1998) ، **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة** ، عمان ، دار الفكر

٢٩ -الروسان ، فاروق ، (2001) ، **سيكيولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة** ، عمان ، دار الفكر
٣٠ -الزبيدي، سالم عبد الله ، (2009) ، تقدير الذات ووجهة الضبط لدى الطلاب المحرومين وغير المحرومين من الوالدين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
٣١ -الزغول ، رافع النصير و الزغول ، عماد عبد الرحيم ، (2008) ، **علم النفس المعرفي** ، ط2 ، عمان ، دار الشروق .
٣٢ -زكري ، نوال محمد ، (2008) ، ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بجازان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
٣٣ -زهران ، حامد عبد السلام (1987) ، **قاموس علم النفس** ، القاهرة ، عالم الكتب .
٣٤ -الزهراني ، أحمد حميس ، (1989) ، وجهة الضبط ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية المطورة في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
٣٥ -الزيات ، فتحي مصطفى ، (1988) ، دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة جامعة أم القرى ، السنة1 ، العدد 2 ، ص ص445- 496
٣٦ -زيدان ، الشناوي عبد المنعم (1997) ، علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطلاب الجامعة ، المجلة التربوية ، الكويت ، العدد42، المجلد 11 ص ص227 – 252
٣٧ -سالم ، سلفيا سالم ، (1991) ، تشخيص صعوبات التعلم النفس لغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية
٣٨ -سالم ، محمود عوض الله وآخرون (2003) ، **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج** ، عمان ، دار الفكر.
٣٩ -السرطاوي ، زيدان أحمد ، (1995) ، دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم ، مجلة جامعة الملك سعود ، م 8 ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2) ، ص ص 489 – 528 .
٤٠ -السرطاوي ، عبد العزيز ، والصمادي ، أحمد ، (1996) ، مركز الضبط لدى المعوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة على ضوء بعض المتغيرات ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد13 ، ص ص 417 – 432
٤١ -السلمي ، طارق عبد العالي (2003) ، الأسلوب المعرفي(التروي / الاندفاع) والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
٤٢ -السيد ، أحمد محمود (2008) ، صعوبات القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمنيا ، رسالة ماجستير ، جامعة المنيا .
٤٣ -السيد ، السيد عبد الحميد سليمان ، (2008) ، **صعوبات التعلم النمائية** ، القاهرة ، عالم الكتب .

٤٤ -شافعي ، صفية سراج ،(2009) ، الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز التحكم لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم والعاديات بمدينة مكة المكرمة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

٤٥ -الشرقاوي ، أنور محمد (1992) ، **علم النفس المعرفي المعاصر** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو.

٤٦ -شريف ، نادية والصراف ، قاسم (1987) ، دراسة عن الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختبارية ،الكويت ، المجلة التربوية ، العدد13 المجلد 4 ، 156-181

٤٧ -شريف ، نادية محمود (1981) ، الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعليم الذاتي والتعليم التقليدي ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت السنة (9) العدد (3) ص 121 - 138

٤٨ -الشمراني ، منصور عائض ، (1996) ، العلاقة بين الأسلوب المعرفي ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

٤٩ -الشيباني ، ثامر محسن ، (2004) ، تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في تقنيات التعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود

٥٠ -الصاعدي ، مشعل أحمد (2005) ، صعوبات تعلم طلاب المعاهد الثانوية التجارية لمهارات التعبير الكتابي باللغة الانجليزية من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الانجليزية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

٥١ -صديق ، محمد إبراهيم ، (2009) ، الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

٥٢ -الصراف ، قاسم (1987) ، علاقة الأسلوب التأملي — الاندفاعي بالتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، العدد15 ، ص ص 207-227 .

٥٣ -صعدي ، إبراهيم عبده (1999) ، الأسلوب المعرفي (التروي — الاندفاع)والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين / المعلمات بمنطقة جازان ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

٥٤ -الظاهر ، قحطان أحمد (2004) ، **صعوبات التعلم** ، عمان ، دار وائل للنشر.

٥٥ -عبد الرحمن ، نائل (1991). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال، دراسات، العلوم التربوية، المجلد 25 ، العدد 2،

٥٦ -عبد الرحيم ، طلعت حسن (2001) ، **تقنين مقياس جيمس لوجهة التحكم الداخلي الخارجي في البيئة المصرية** ، القاهرة ، دار الفكر

٥٧ -عبد العزيز ، سعيد (2005) ، **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة** ، عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع

٥٨ -عبد الله ، أحمد ، (2002) ، تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد18 ، العدد 1 ص ص 97- 138

٥٩ -عبد الله ، محمد (2000) ، مصدر الضبط وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى الأطفال ، مجلة الطفولة العربية ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، العدد21 ، المجلد 6

٦٠ -عبد الهادي ، نبيل (2000) ، **بطء التعلم وصعوباته** ، عمان ، دار وائل

٦١ -عبيد ، ماجدة السيد (2001) ،**مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة** ، عمان ، دار صفاء

٦٢ -عثمان ، سيد أحمد (1994) ، **الإثراء النفسي دراسة من الطفولة ونمو الإنسان** ، القاهرة ، عالم الكتب

٦٣ -عثمان، سيد أحمد (1990)، **صعوبات التعلم**، ط2، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

٦٤ -عجوة ، عبد العال (1989) ، الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين المنوفية .

٦٥ -العمري ، مني بنت سعد ، (2007) ، الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية للبنات بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طيبة .

٦٦ -الغامدي ، ناجي بن عبد الله بن سعيد ، (2000) ، مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية دافعية الإنجاز لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي بالرحلة الابتدائية بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى

٦٧ -الفرحاتي ، السيد محمود (2002) فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٦٨ -الفرحاتي ، السيد محمود (2009) **العجز المتعلم** ، سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو

٦٩ -الفرماوي ، حمدي على (1985) ، كراسة أسئلة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

٧٠ -الفرماوي ، حمدي علي (1994) ، **الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق** ، ط1 ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو

٧١ -القرني ، سالم عايض ، (2008) ، ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدروه في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى .

٧٢ -قطامي ، نايفة (2003) ، أثر متغير الجنس والصف ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند الطلبة المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى ، مجلة العلوم التربوية بجامعة قطر ، العدد 4 .

٧٣ -القمش ، مصطفى نوري ، المعايطة ، خليل عبد الرحمن ، (2007) ، **سيكيولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** ، عمان ، دار المسرة

٧٤ -كامل ، محمد علي ، (2003) ، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهة** ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب

٧٥ -كوافحه ، تيسير مفلح ، (2003) ، **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة** ، عمان ، دار المسرة

٧٦ -لوفاس ، آيفر ، ترجمة: الطعمي ، ليلاس ، (2002) ، **معا نحو طفولة طبيعية** ، دمشق ، دار الرضا للنشر

٧٧ -محمد، محمد علي كامل (2006) ، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطرابات والتدخل السلوكي** ، القاهرة ، دار الطلائع .
٧٨ -مصطفي ، رياض بدري ، (2005) ، **صعوبات التعلم** ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع
٧٩ -المضحي ، أحمد باقر ، (2002) ، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود
٨٠ -مطحنة ، السيد خالد (1994) ، دراسة تجريبية لمدى فعالية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
٨١ -المطيري ، شاهر عزيز ، (2003) ، أثر استخدام الوسائل التعليمية المطبوعة الملونة وغير الملونة في تدريس مادة القراءة لذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود
٨٢ -المطيري ، عبد العزيز ناصر (2007) ، الفروق في وجهة الضبط والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، رسالة ماجستير ، جامعة الخليج العربي ، البحرين
٨٣ -معمرية ، بشير ، (2005) ، صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد (8) ص ص 40 – 50
٨٤ -معوض ، ريم نشابة ، (2004) ، **الولد المختلف** ، بيروت ، دار العلم للملايين
٨٥ -المناعي ، نورة (1998) ، الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر ،رسالة ماجستير ، جامعة الخليج العربي ، كلية التربية ، مملكة البحرين .
٨٦ -منصور ، منيرة بنت منصور ، (2006) ، الخجل وعلاقته بوجهة الضبط (الداخلي – الخارجي) لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
٨٧ -المومني ، محمد ،و الصمادي، أحمد ، (1995) ، أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركياً ، مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 11 ، العدد 2 ص ص 9 - 51
٨٨ -نبهان ، يحيى محمد (2008) ، **الفروق الفردية وصعوبات التعلم** ، عمان ، دار اليازوري
٨٩ -النشوان ، الجوهرة عبد العزيز ، (1995) ، دراسة مقارنة في مفهوم الذات بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود
٩٠ -النشوان ، الجوهرة عبد العزيز ، (2004) ، أثر استخدام أسلوب العصف الذهني على إدراك المقروء لتلميذات صعوبات التعلم بالصفين الخامس السادس الابتدائي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود

٩١ -وايرنر ، سوزان ترجمة عبد العزيز السرطاوي ، و عبد العزيز أيوب (2002) ، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية** ، دبي ، دار القلم

٩٢ -يحيى ، خولة أحمد ، (2006) ، **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة** ، عمان ، دار المسرة.

المراجع الأجنبية

93- *Alexander . Patricia A ,Winne . Philip H . (2006) .* ***handbook of Educational Psychology*** *. Routledge . ISBN 0805849378,9780805849370*

94- *Atkinson , William . (2004) .* ***Eliminate stress from your life forever: a simple program for better living*** *. AMACOM Div American Mgmt Assn . ISBN 0814472338, 9780814472330*

95- *Barnett. Ola W. , (2005) .* ***Family violence across the lifespan: an introduction*** *. SAGE . ISBN 0761927565, 9780761927563*

96- *Baron , Jonathan . (2005) .* ***Rationality and Intelligence*** *. Cambridge University Press . ISBN 0521017238, 9780521017237*

97- *Bartlett, Steve . Burton , Diana . (2007) .* ***Introduction to Education StudiesIntroduction to Education Studies*** *. SAGE .ISBN 1412921945, 9781412921947*

98- *Borkowski, J. G., Weyhing, R. S., & Carr, M. (1988).* ***Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students****. Journal of Educational Psychology, 80, 46–53.*

99- *Bradley . Renee , et al . (2002) .* ***Identification of learning disabilities: research to practice*** *. Routledge . ISBN 0805844481, 9780805844481*

100- *Brophy . Jere E. . (2004) .* ***Motivating students to learn*** *. Routledge . ISBN 0805847723, 9780805847727 ،*

101- *Canino .f.j.(1981) , learned helplessness theory Implications For Research in learning disabilities . journal of Education psychology 15(4)*

102- *Cooper . Cary L. , Kahn Haward . (1993) .* ***Stress in the dealing room: high performers under pressure*** *. Routledge . ISBN 0415073758, 9780415073752*

103- *Corsini , Raymond J . (2002) .* ***The dictionary Of Psychology . Psychology Press*** *. ISBN 1583913289, 9781583913284*

104- *Courtenay . Molly , Crown . June .(2004)* **.** ***Independent and supplementary prescribing: an essential guide*** *. Cambridge University . ISBN 1841101966, 9781841101965*

105-Davis . Carol M . (2005) . ***Patient practitioner interaction****: an experiential manual for developing the art of health care . E4 . SLACJ incorporated . ISBN 1556427204, 9781556427206*

106-Dennison , Pamela . (2003) . ***The complete idiot's guide to positive dog training*** *. Alpha Books . ISBN 0028644638, 9780028644639*

107-Devi T. Kalyani . (2003) . ***Home And School Environment*** *. Discovery Publishing House . ISBN 8171413765, 9788171413768.*

108-Doherty, W. J. (1992). ***Cognitive processes in intimate conflict****: II. Efficacy and learned helplessness. American Journal of Family Therapy, 9, 35-44.*

109-Dornyei , Zoltan .(2005) . ***The psychology of the language learner****: individual differences in second language acquisition . Routledge . ISBN 0805860185, 9780805860184*

110-Dunkley ,Jacqueline . (2000) . ***Health promotion in midwifery****: a resource for health professionals . Elsevier Health Sciences . ISBN 0702024244, 9780702024245*

111-Fadem . Barbara . (2003) ***. Behavioral science in medicine*** *. Lippincott Williams & Wilkins . ISBN 0781736692, 9780781736695*

112-Fincham, F.D., Hokoda, A., & Sanders, R.J. (1989). ***Learned Helplessness****, Test Anxiety, and Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. Child Development, 60, 138-145.*

113-Fine. Aubrey H. , Kotkin. Ronald A. , (2003) . ***Therapist's guide to learning and attention disorders Academic Press*** *.ISBN 0122564308, 9780122564307*

114-Gadston , Sally . (2001) . ***Psychology and sport*** *. Heinmann . ISBN 0435806580, 9780435806583*

115-Gard Paul R . (2000) . ***A behavioural approach to pharmacy practice*** *. Willey – Blackwell . ISBN 0632051388, 9780632051380*

116-Goodman , Leggett (2007) , Locus of Control in Offenders and Alleged Offenders With Learning Disabilities , British Journal of Learning Disabilities , 35 , P P 192-197

117-Graham , Human . (2008) . ***Teaching Children Physical Education****: Becoming a Master Teacher . V3 . Human Kinetics . ISBN 0736062106, 9780736062107*

118-Greenhill . Laurence , (2000) . ***Learning disabilities****: implications for psychiatric treatment .V19 . American psychiatric Pub . ISBN 0880483830, 9780880483834*

119-Grimes, L (1981). ***Learned Helplessness and Attribution Theory****: Redefining Children's Learning Problems. Learning Disability Quarterly, 4*

120-Halpern , Diane F. .(2000) . ***Sex differences in cognitive abilities*** *. V3 . Routledge . ISBN 0805827927, 9780805827927*

121-Handen, Valdes (2007) , preschooler with developmental disabilities : A Comparison of an ADHDand a Non ADHD Group ,

122-Johnson , Dee LaMont . (1997) . ***Using Technology in the Classroom*** *. Routledge .ISBN 0789003112, 9780789003119*

123-Judith W. Rosenthal (1995) . ***Teaching Science to Language Minority Students:****Theory and Practice , Multilingual Matters*

124-Kail ,Robert V. , Cavanaugh . John C. .(2008) . ***Human Development****: A Life-Span View .V5 . Cambridge Learning . ISBN 0495600377, 9780495600374*

125-Katz, Jerome A. . Shepherd Dean A. . (2003) . ***Cognitive approaches to entrepreneurship research*** *. V6 . Emerald Group Publishing . ISBN 0762310529, 9780762310524*

126-Kaufman . Alan S. , Kaufman . Nadeen L. . (2001) . ***Specific learning disabilities and difficulties in children and adolescents****: psychological assessment and evaluation . Cambridge University Press . ISBN 0521658403, 9780521658409*

127-Kern, Diane E. . (2006) . ***Praxis II****: Principles of Learning and Teaching . John Willey and Sons . ISBN 0471752126, 9780471752127*

128-Kreuter , Eric Anton . (2006) **.** ***Victim vulnerability****: an existential-humanistic interpretation of a single case study . Nova Publishers . ISBN 1600212824, 9781600212826*

129-Kusuma , A. .(1997) . ***Creativity And Cognitive Styles In Children*** *. Discovery Publishing House . ISBN 8171413331, 9788171413331 .*

130-Liu Wu , Diana Tang . (1997) . ***Asian Pacific Americans in the workplace****. Rowman Altamira . ISBN 0761991220, 9780761991229*

131-Lunney . Margret , (2009) . ***Critical Thinking to Achieve Positive Health Outcomes**: Nursing Case Studies and Analyses . V2 . John Wiley and Sons . ISBN 0813816017, 9780813816012*

132-Lweis , Patterson , E (1989) . Locus of Control of Children with Learning Disabilities and Perceived Locus of Control by Significant others. Journal of learning. Disabilitess , v22 n4 p255-257

*133-MacKeracher , Dorothy . (2004) . **Making sense of adult learning** . V2 . University of Toronto Press . ISBN 080203778X, 9780802037787*

134-Mikaza , Peter (2006) , Relationship among Impulsiveness , Locus of Control , sex , and Music , Journal of Research in Music Education , Vol. 54 , Issue 4 ,

*135-Mithaug . Dennis E. , (2003) . **Self-determined learning theory**: construction, verification, and evaluation . Routledge . ISBN 0805836985, 9780805836981*

136-Montgomery , Finch (1975) , Reflection – impulsivity and locus of conflect in Emotionally Disturbed Children , The Journal of Genetic Psychology 126, P P 89 – 91

*137-Mooij , Marieke K . (2009) . **Global Marketing and Advertising**: Understanding Cultural Paradoxes E3 . SAGE .ISBN 1412970415, 9781412970419*

*138-Mooij , Marieke K. .(2004) . **Consumer behavior and culture**: consequences for global marketing and advertising . SAGE . ISBN 0761926690, 9780761926696*

*139-Morgan . Ronald R. et al .(1998) . **Enhancing learning in training and adult education** . Greenwood Publishing Group . ISBN 0275950166, 9780275950163*

*140-Navid , Jeffrey S . (2008) . **Psychology**: Concepts and Applications . E3 . Cengage Learning .ISBN 0547148143, 9780547148144*

*141-Newell. Robert , Gournay . Kevin . (2000) . **Mental health nursing**: an evidence-based approach . Elsevier Health Sciences . ISBN 0443058733, 9780443058738*

142-Paulsen & Feldman, (2005) , The Conditional and Interaction Effects of Epistemological Belief on the self Regulated Learning of College Students :Motivational Strategies , Reseurch in higher Education , vol. 46, No.7 , P P 731-768

143-Pintrich, et. al, (1994) , Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in Students With and Without Learning Disabilities , journal of Learning Disabilities , p p 360-370

144-Porter . Andrew C. , et al .(2002) . ***Methodological advances in cross-national surveys of educational achievemen****t . National Academies Press . ISBN 0309083338, 9780309083331*

145-Radden . Jennifer , (2002) . ***The nature of melancholy****: from Aristotle to Kristeva . Oxford University Press US .ISBN 0195151658, 9780195151657*

146-Rendall , Sue . Stuart , Morag . (2005) . ***Excluded from school****: systematic practice for mental health and education professionals .Taylor & francis . ISBN 1583918477, 9781583918470*

147-Richards, et. al. (1990) , Sustained and Selective Attention in Children with learning Disabilities :council for learning disabilities ,spring regional conference , fort Magruder Inn &Conference center Williamsburg , Virginia . pp 129-136.

148-Rogers ,H . & Saklofake , D.H. (1985) Self-Concepts, locus of Control and Performance Expectations of Learning Disabled Children . journal of learning disabilities , v18 n5 p237-278

149-Sarah E. Hampson(1988) , E 2 , ***The construction of personality****: an introduction , Routledge*

150-Sayers . Janet , Monin . Nanette .(2005) . The global garage: home-based business in New Zealand . Thomson Learning Nelson . ISBN 0170127958, 9780170127950

151-Settle, milich(1999) , Social Persistence Following Failure in boys and Girls with LD, Journal of learning Disabilities ,Vol 32,No3 ,P P 201-212

152-Snyder . C. R. , Lopez . Shane .J. .(2002) . Handbook of positive psychology . Oxford University Press US . ISBN 0195135334, 9780195135336

153-Stackhouse , John Gordon . (2002) . Humble apologetics: defending the faith today . Oxford University Press US . ISBN 0195138074, 9780195138078

154-Sternberg . Robert J , Zhang Li – Fang . (2001) . Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles . Routledge . ISBN 0805834311, 9780805834314

*155-Switzky . Harvey N. ,(2001) . **Personality and motivational differences in persons with mental retardation** . Routledge . ISBN 0805825703, 9780805825701*

*156-Tracy , Brian . (2004) . **Goals!**: How to Get Everything You Want Faster Than You Ever Thought Possible . Berrett- Koehler Publishers . ISBN 1576753077, 9781576753071*

157-Valas, (2001) , Learned Helplessness and Psychological Adjustment : effects of learning disabilities and low achievement , Scandinavian Journal of Education Research , Vol. 45,No 2, p p 101-114

*158-Vingerhoets, A. J. J. M. , (2002) . **Assessment in Behavioral Medicine** .Psychology Press . ISBN 1583912266, 9781583912263*

*159-Wadhwa , Shalini . (2005) . **Teaching And The Learning** . V12 . Sarup & Sons . ISBN 8176255998, 9788176255998*

*160-Williams,m. , Barber,w.(1992).**The Relationship of Locus of Control and Learned Helplessness in Special Education Students**, B.C. Journal of Special Education, v16 n1 p1-12*

*161-Wong . Bernice Y. L. et al , (2008) . **The ABCs of Learning Disabilities** . V2 . Academic Press . ISBN 0123725534, 9780123725530*

*162-Zhang, Li-fang. Sternberg , Robert J. . (2006) . **The nature of intellectual styles** . Routledge . ISBN 0805852875, 9780805852875*

ملحق (1)

قائمة بأسماء المحكمين

أسماء المحكمين [3]

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية
1	د . أحمد فتحي علي عبد ربه	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية المعلمين بجدة
2	د . حمدان محمود فضة	أستاذ مشارك بقسم علم النفس بجامعة الطائف
3	د . خالد التميمي	إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة
4	د . خالد دوجان العموش	أستاذ مساعد بقسم علم النفس بجامعة الباحة
5	د . السيد عبد الدائم سكران	أستاذ مشارك ومشرف وحدة القياس والتقويم بكلية التربية بجامعة الملك خالد
6	د . عبد الرحمن معتوق زمزمي	معهد النور بمحافظة جدة
7	أ . د علاء محمود الشعراوي	أستاذ بقسم علم النفس بجامعة الطائف
8	د . لؤي حسن أبو لطيفة	أستاذ مساعد بقسم علم النفس بجامعة الباحة
9	د. محمد عبد الستار أحمد	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية المعلمين بجدة
10	د . ممدوح كامل حساني	أستاذ مساعد بقسم علم النفس بجامعة الباحة
11	د . ناصر جمال خطاب	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية المعلمين بجدة
12	د . هشام مخيمر	أستاذ مساعد بقسم علم النفس بجامعة أم القرى
13	د . وليد محمد أبو المعاطي	أستاذ مشارك بقسم علم النفس بجامعة الطائف

[3] - تم ترتيب أسماء المحكمين أبجدياً

ملحق (2)

مقياس وجهة الضبط

إعداد

الطالب/ محمد بن سعيد بن سعد العلياني

إشراف

الدكتور / محمد محمود خليل سعودي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك بقسم علم النفس بجامعة الطائف

البيانات الشخصية :

1 – الاسم ....

2 – المدرسة ....

3 - الصف الدراسي

☐ الأول متوسط ☐ الثاني متوسط ☐ الثالث متوسط

4 – العمر

☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ فوق 15 سنة

التعليمات

عزيزي الطالب : وفقه الله

أمامك مجموعة من العبارات التي تعبر عن طريقة تفسيرك للأحداث، وبوصفك المحور الأساسي التي يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات صادقة وصريحة والتي ستكون الركيزة الأساسية في إنجاح هذا البحث فالرجاء إبداء رأيك نحو هذه المشاعر بأمانة ، حيث يوجد أمام كل عبارة ثلاث استجابات والمطلوب منك :

١ - أن تقرأها قراءة واعية ، ثم تضع

١. علامة (√) أسفل كلمة **دائماً** إذا كانت تتطابق مع تفسيرك للحدث .
٢. علامة (√) أسفل كلمة **أحياناً** إذا كانت تتفق مع تفسيرك للحدث أحياناً وتختلف أحياناً أخرى.
٣. علامة (√) أسفل كلمة **نادراً** إذا كانت لا تتطابق مع تفسيرك للحدث إلا في أحيان قليلة جداً .

كما هو موضح في المثال التالي:-

م	العبـــــــــــــــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أحترم الأكبر مني سناً	√		
2	أذهب إلى المدرسة متأخراً			√
3	أسافر بالطائرة		√	

- آمل منك الإجابة على جميع العبارات
- ولاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ***فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن حقيقة ما تفسر أنت به الأحداث*** وأن البيانات فقط لغرض البحث العلمي ، ولن تؤثر على مستواك الدراسي أو تقدير معلميك لك .

ولك جزيل الشـــــــــكر

الباحث

م	العـــــــــــــــبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	ما يحدث لي هو نتاج الصدفة			
2	أشعر أن تحديد مستقبلي ليس بيدي			
3	أعتقد أن النجاح والفشل في المدرسة مرتبط بالجهد			
4	أعتقد أن الحصول على مكانة مرموقة في المجتمع لا يرتبط بالقدرة			
5	أعتقد أن النجاح في المدرسة مرتبط بالعلاقة بالمعلم وليس بالجهد			
6	أفضل أن يرسم لي الآخرون مستقبلي			
7	أصمم على أداء ما أكلف به			
8	أعتقد أن ما أفعله ليس له أهميه لأن الأمور تسير بالحظ			
9	أعتقد أن الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار لا تعبر عن مستواهم			
10	أعتقد أن بعض الناس يولدون محظوظين			
11	أعتقد أنه من العبث التخطيط للمستقبل			
12	أعتقد أنني المسئول عن ما يقع لي من مشكلات			
13	يتحكم في مصيري آخرون أقوى مني			
14	أفعل ما يطلبه الآخرون مني لأن رأيهم صواب			
15	يصعب علي تغيير آراء الآخرين			
16	أعتقد أن الاستعداد للاختبار شيء مهم			
17	أعتقد أن المشكلات يمكن أن تحل بدون التفكير فيها			
18	أعتقد أن حب الناس لي لا يرتبط بتصرفاتي تجاههم			
19	يصعب علي حماية مصالحي الخاصة			
20	أعتقد أن ما يحدث لي لا يمكن تغييره			
21	يمكنني التنبؤ بسلوك الآخرين			
22	التقرب من الآخرين يعطيني القوة			

			درجاتي في الاختبارات منخفضة لسوء حظي	23
			أعتقد أن كثيرا من الطلاب أحسن حظاً مني	24
			أشعر أنني أستطيع السيطرة على تصرفات الآخرين	25
			يصعب علي تغيير الأحداث السيئة التي تقع لي	26
			لا أبذل جهد للحفاظ على صداقاتي بالآخرين	27
			أعتقد أن كسب رضا الآخرين مهم للنجاح في الحياة	28
			لا أتعب نفسي في التفكير لأن تفكيري في الغالب غير جيد	29
			أبذل قصارى جهدي لأداء أعمالي لأن الجهد أساس النجاح	30

ملحق (3)

مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

ت أ م (20)

كراسة الأسئلة

إعداد

دكتور حمدي علي الفرماوي

كلية التربية – جامعة المنوفيه

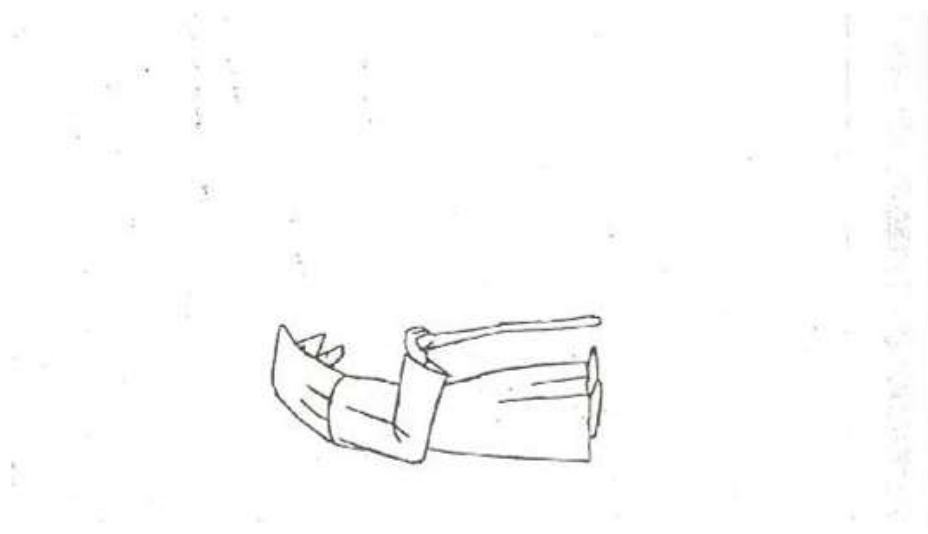
1985م

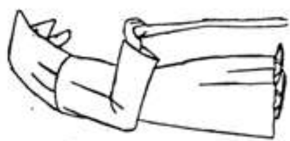
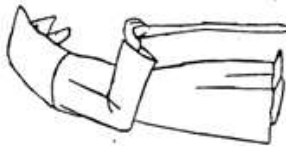
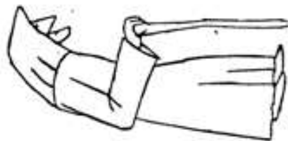
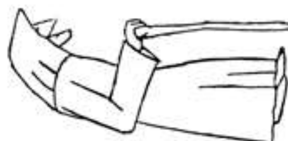
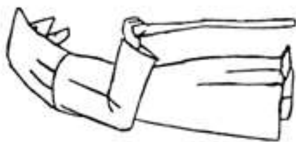
التعليمات

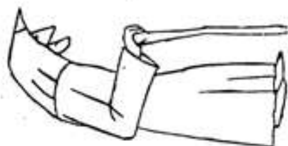
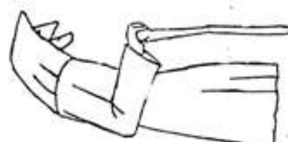
يقوم الفاحص بتدريب المفحوص على المفردتين الأوليين (الرجل العجوز ، والكتاب) قائلاً له ... سوف أعرض عليك بعض الصور لأشياء متعددة مألوفة في الطبيعة وكل مجموعة منها تتكون من صورة أساسية توجد على الصفحة اليمنى وثماني صور أخرى تشبهها توجد على الصفحة اليسرى ولكن واحدة فقط بين ثماني الصور هي التي تشبه الصورة الأساسية طبق الأصل ، والمطلوب منك أن تشير إليها وإذا أخطأت فحاول مرة ... ومرة إلى أن تصل إلى الصورة المشابهة وسنتدرب سوياً على المجموعتين الأوليين ، وعندما ترى نفسك قد فهمت ما أريد أن تفعله فلنبدأ في بقية المجموعات ، ويجب أن يكون وضع الكراسة أمام المفحوص بحيث تكون الصورة الأساسية إلى أعلى والبدائل إلى أسفل .

يسجل الفاحص زمن الاستجابة الأولى فقط سواءً كانت صحيحة أم خطأ فإذا كانت صحيحة انتقل إلى المفردة الثانية أما إذا كانت خطأ فليحاول المفحوص مرة أخرى وهكذا إلى أن يصل إلى الصورة طبق الأصل ويسجل له عدد الأخطاء في كل مفردة على حدة .... ويسجل الفاحص هذه النتائج في ورقة الإجابة التي تكون معه دون أن يراها المفحوص لأن بها أرقام الإجابات الصحيحة .... ويراعى تسجيل اسم المفحوص وبقية بياناته على ورقة الإجابة قبل البدء في تطبيق الاختبار ، ويجب أن لا يتعجل الفاحص المفحوص في الإجابة وإذا لاحظ أي إعياء على المفحوص فليتوقف عند نهاية مفردة ما ، ويستكمل التطبيق في وقت آخر . يجب أن يتواجد الفاحص والمفحوص وحدهما في مكان مريح قدر الإمكان ودون مثيرات أخرى تبعث على تشتت تركيزه ومضيء بحيث يرى المفحوص الأشكال والاختلافات بينها بوضوح كامل

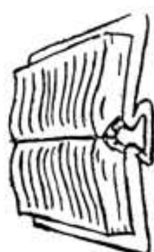
ترقيم البدائل (الصور الثمان) الموجودة على الصفحة اليسرى يبدأ من الصف الأول (الأعلى) يسار (1-4) والصف الثاني (الأسفل) يمين (5-8)



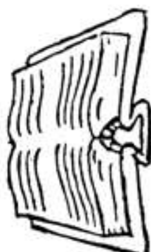






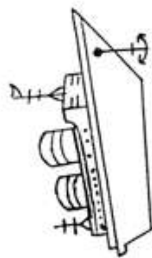


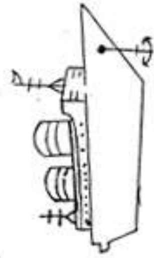
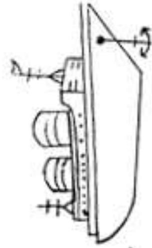
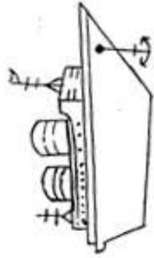
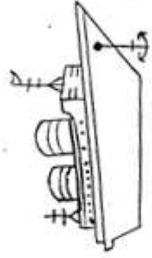
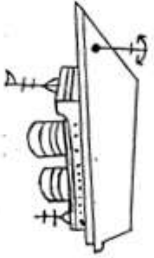
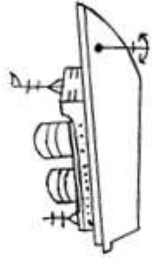
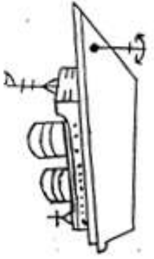
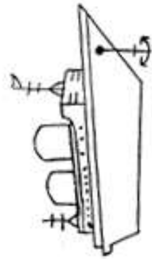








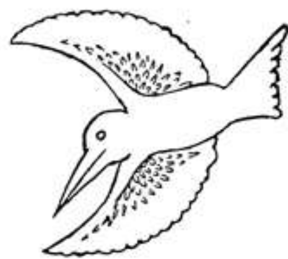




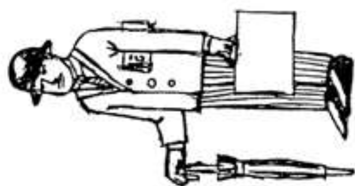


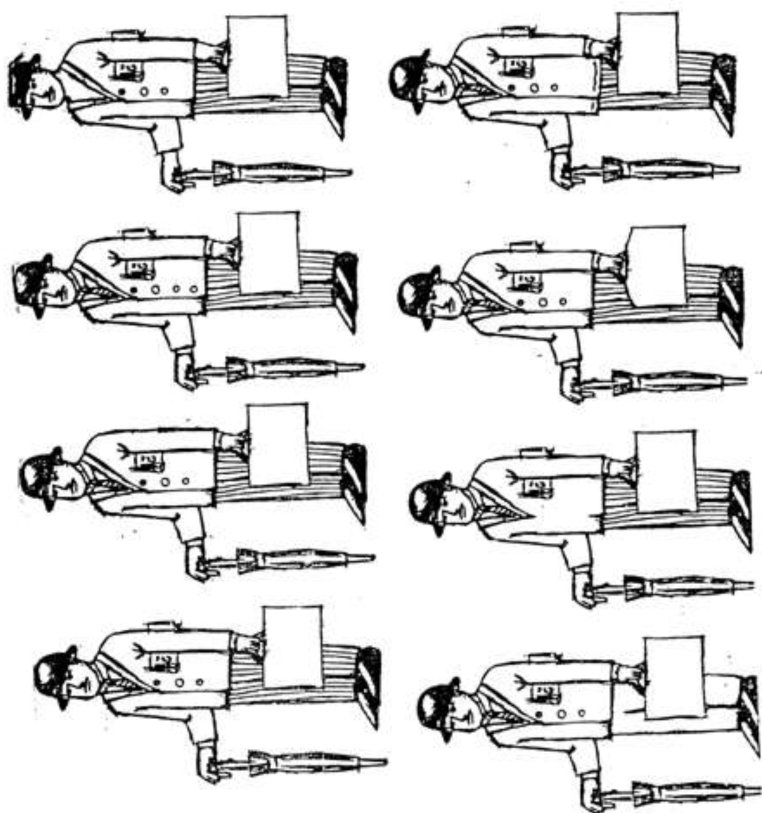










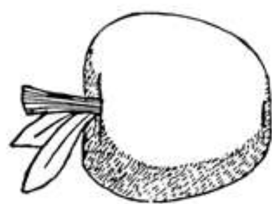


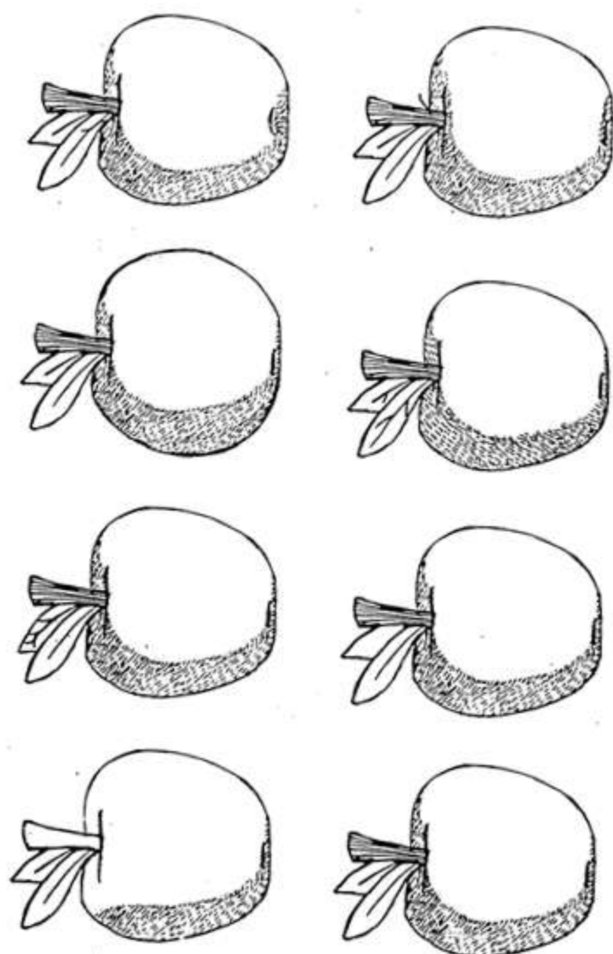


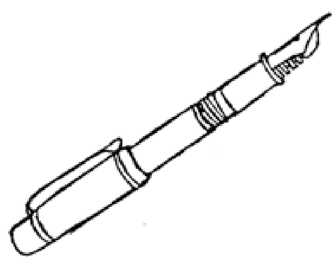


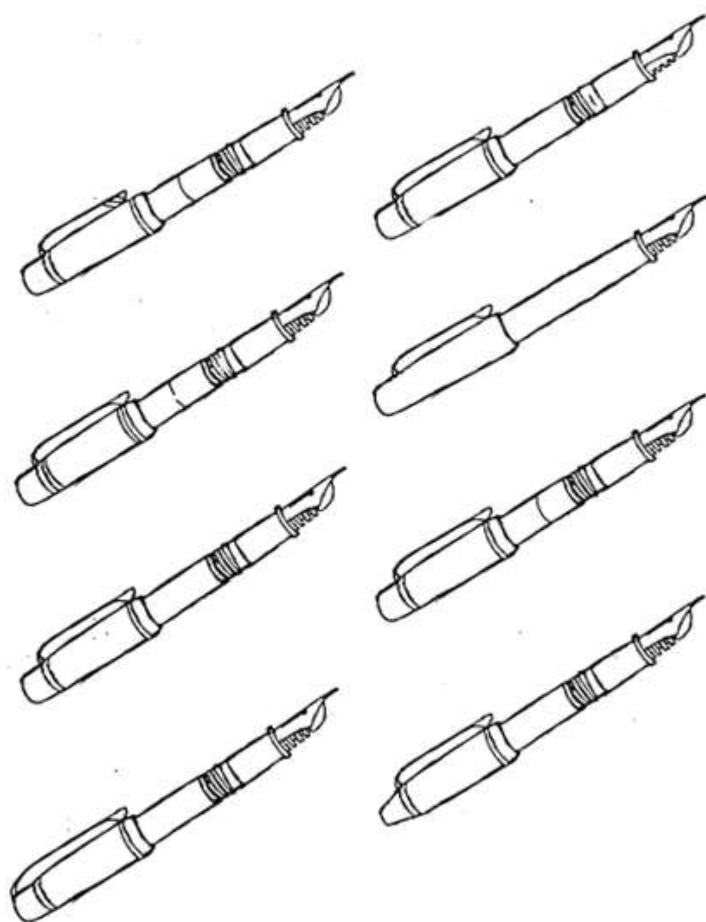


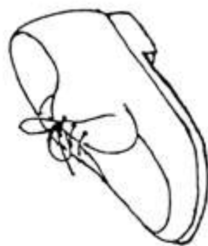


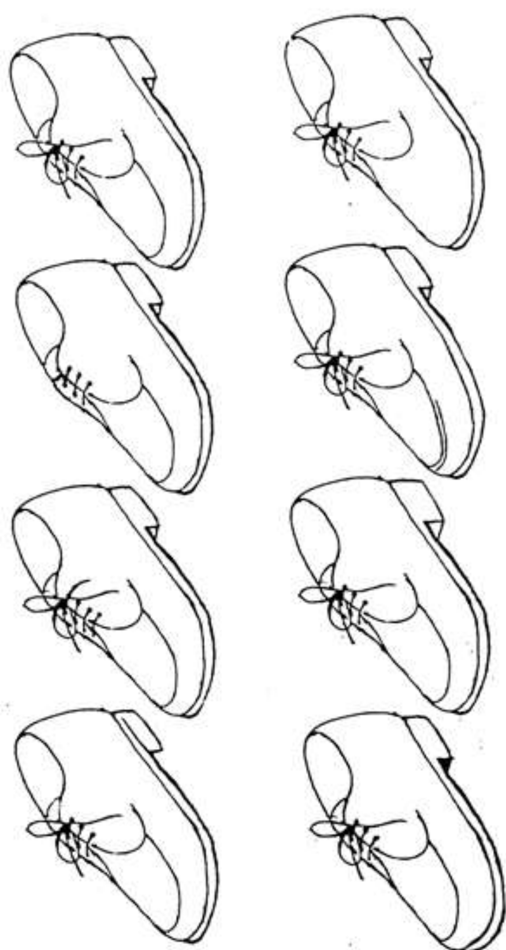





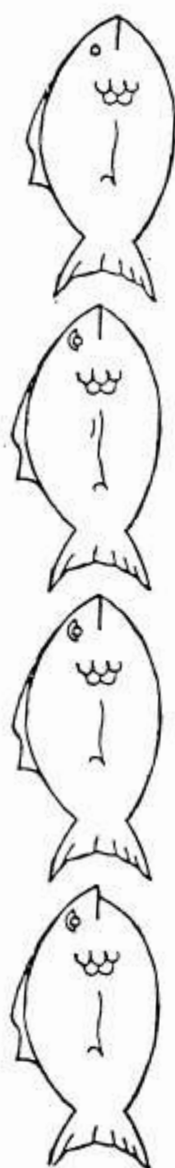


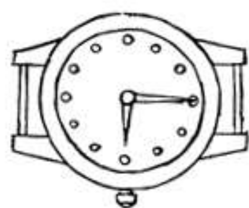




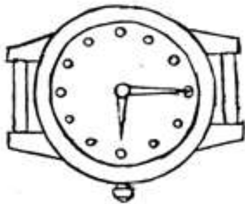


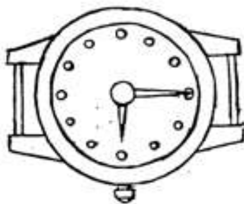


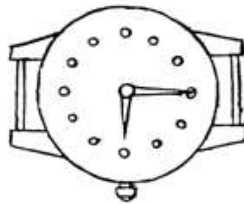



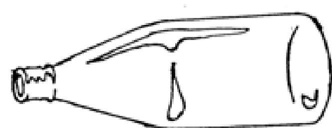


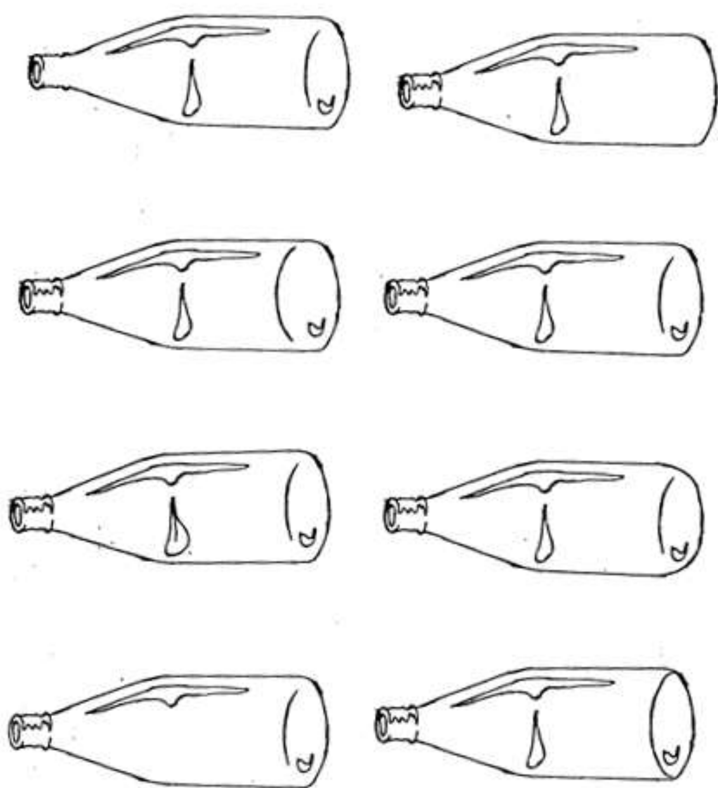


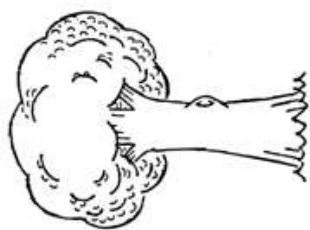


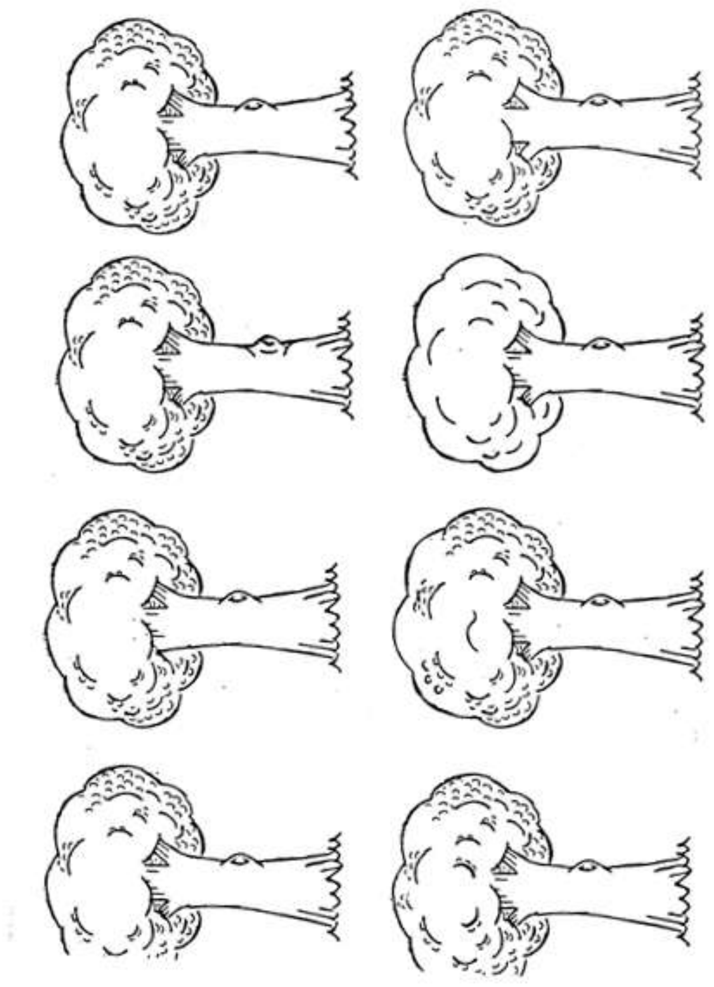


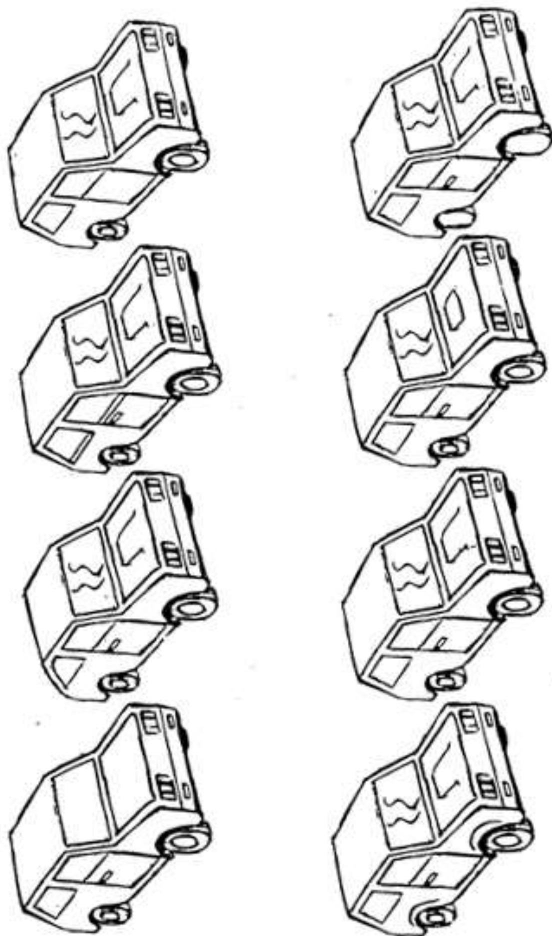


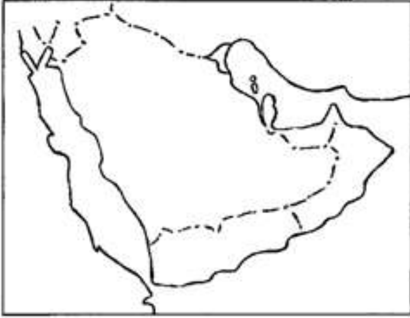


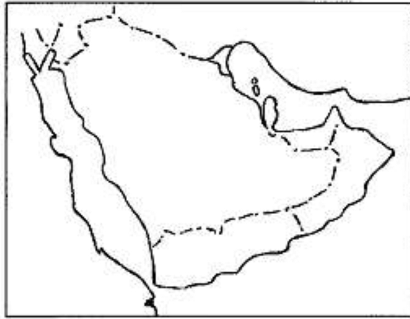
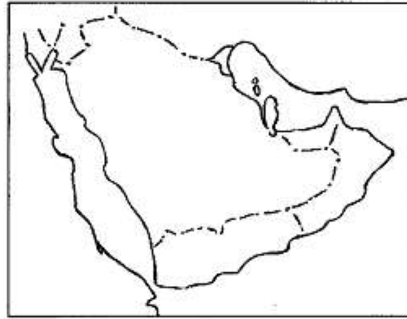
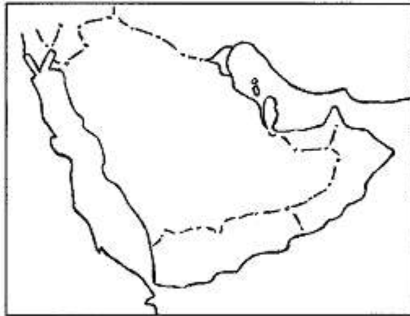
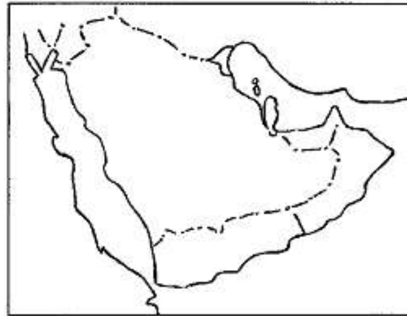
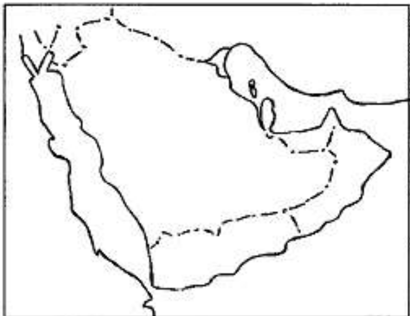
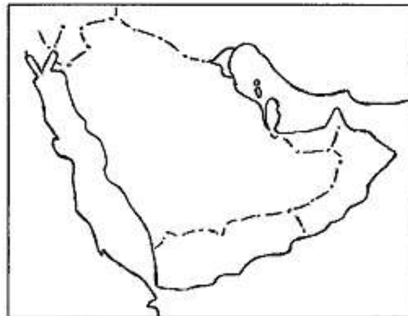
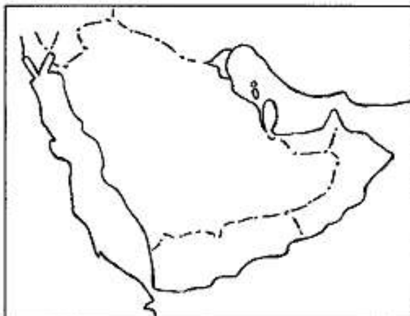
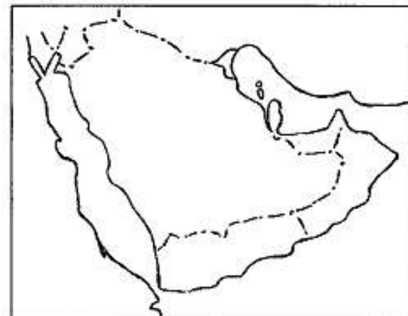


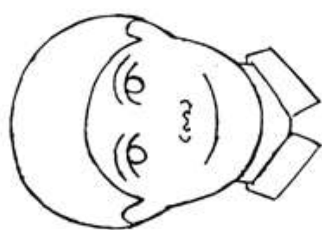


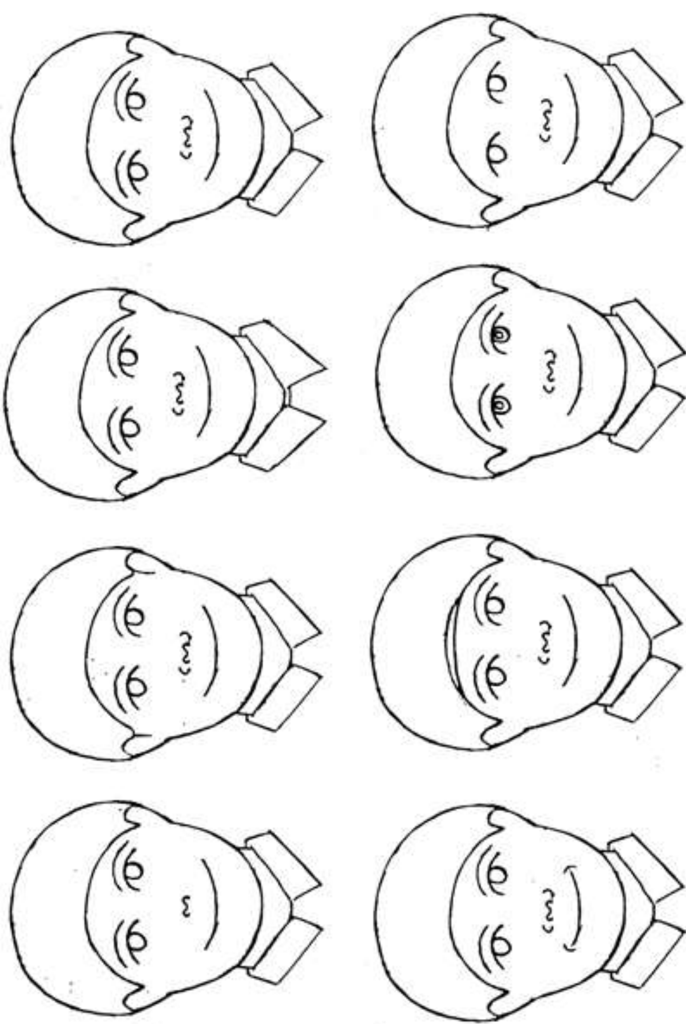


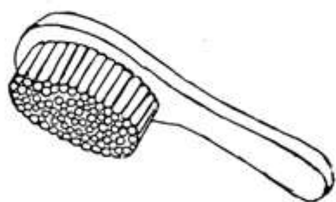


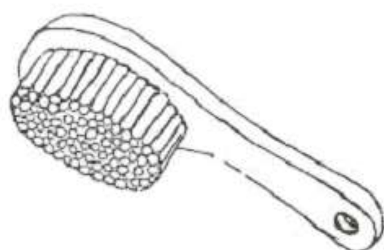
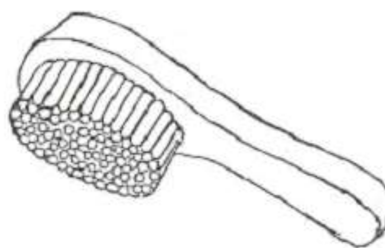
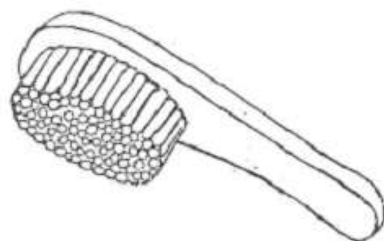
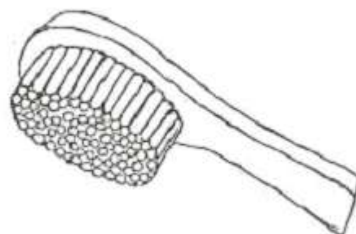
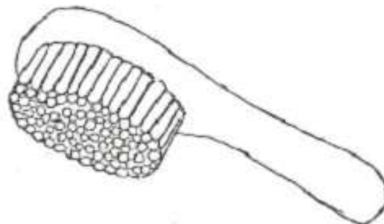
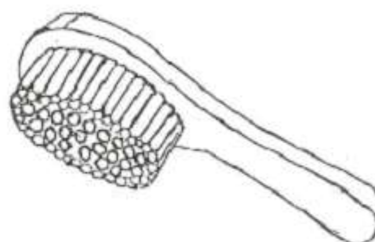
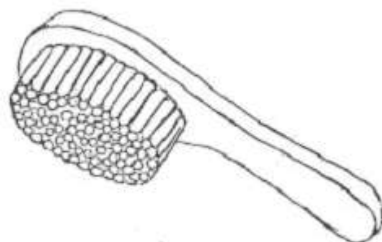
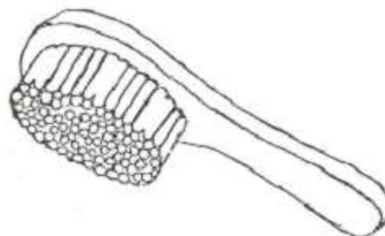


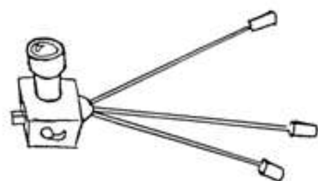









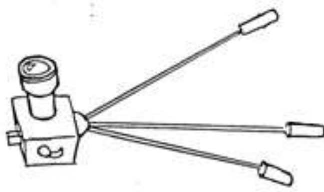
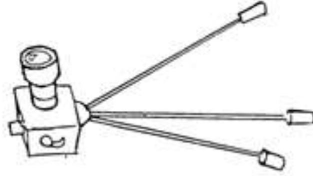
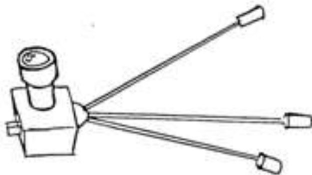
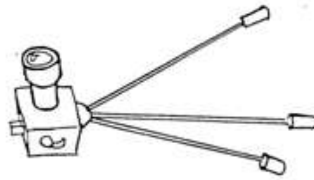
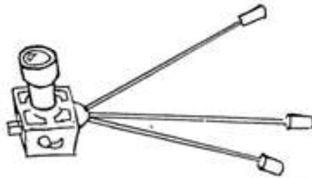
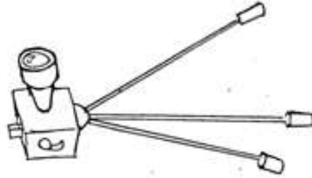
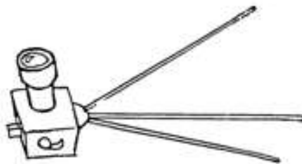
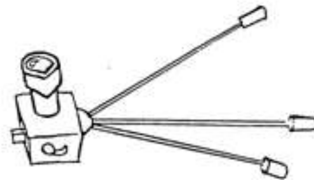




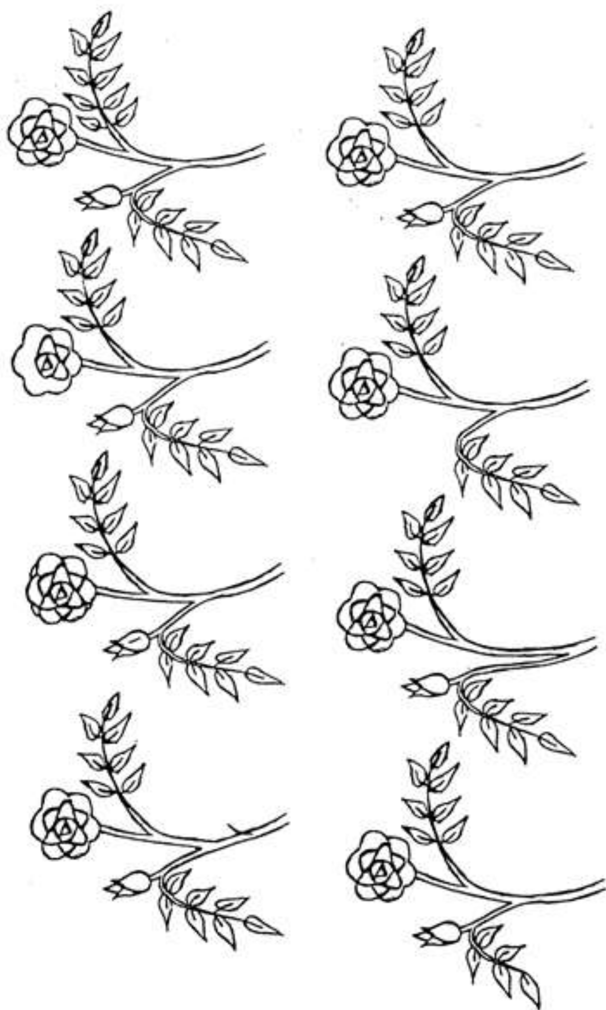


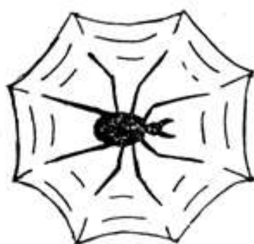









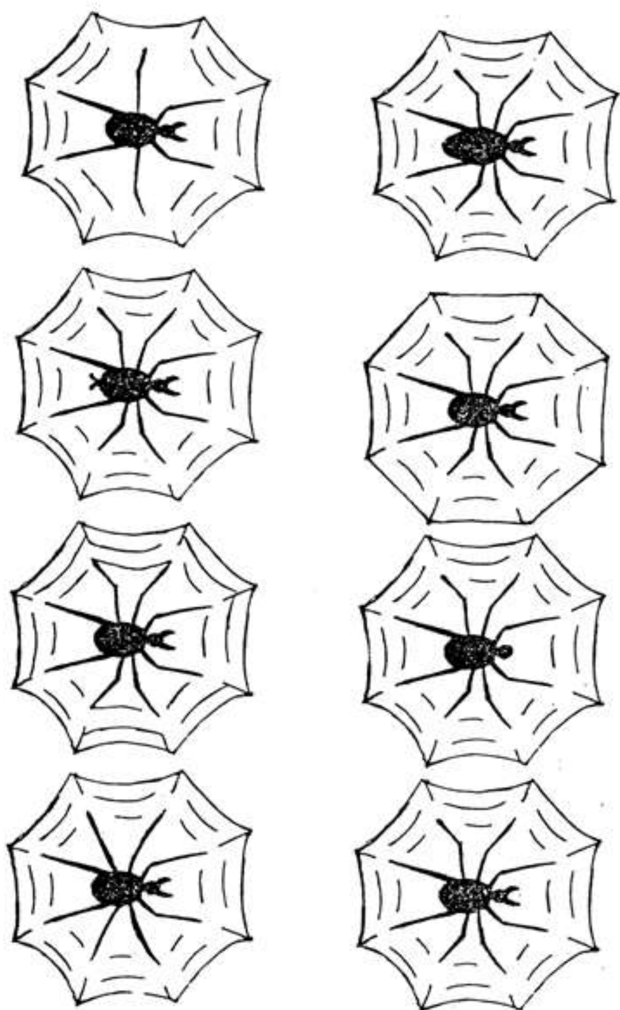


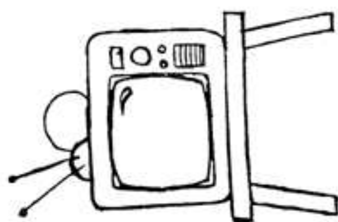









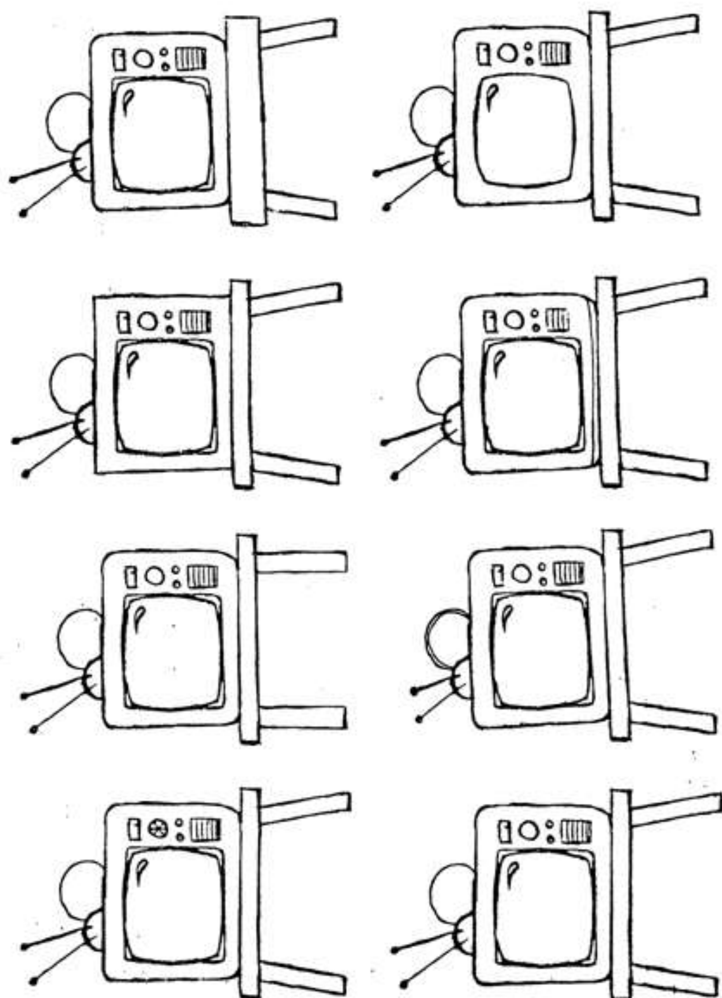












ورقة إجابة مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

البيانات الشخصية :

1 – الاسم ....

2 – المدرسة ....

3 - الصف الدراسي

☐ الأول متوسط ☐ الثاني متوسط ☐ الثالث متوسط

4 – العمر

☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ فوق 15سنة

ورقة إجابة مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

م	المفردة	زمن الاستجابة الأولى	عدد الأخطاء	ملاحظات	رقم الحل الصحيح
1	الرجل العجوز	للـــــــــــــــتدريب			2
2	الكتاب				4
1	السفينة				6
2	الهاتف				5
3	الطائر				1
4	رجل الأعمال				4
5	الأسد				3
6	التفاحة				8
7	القلم				3
8	الحذاء				1
9	السمك				7
10	الساعة				2
11	الزجاجة				6
12	الشجرة				4
13	السيارة				7
14	الخريطة				2
15	الوجه				1
16	الفرشاة				4
17	الكاميرا				6
18	الوردة				5
19	العنكبوت				1
20	التلفاز				8
	المجموع				

ملحق(4)

مقياس العجز المتعلم

إعداد

الطالب/ محمد بن سعيد بن سعد العلياني

إشراف

الدكتور/ محمد محمود خليل سعودي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك بقسم علم النفس بجامعة الطائف

البيانات الشخصية :

1 – الاسم ....

2 – المدرسة ....

3 - الصف الدراسي

☐ الأول متوسط ☐ الثاني متوسط ☐ الثالث متوسط

4 – العمر

11☐ ☐ 12 ☐ 13 ☐14 ☐ 15 ☐ فوق 15سنة

التعليمات

عزيزي الطالب : وفقه الله

أمامك مجموعة من العبارات التي تعبر عن طريقة تفسيرك للأحداث، وبوصفك المحور الأساسي التي يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات صادقة وصريحة والتي ستكون الركيزة الأساسية في إنجاح هذا البحث فالرجاء إبداء رأيك نحو هذه المشاعر بأمانة ، حيث يوجد أمام كل عبارة ثلاث استجابات والمطلوب منك :

٢ - أن تقرأها قراءة واعية ، ثم تضع

٤. علامة (√) أسفل كلمة **<u>دائماً</u>** إذا كانت تتطابق مع تفسيرك للحدث .
٥. علامة (√) أسفل كلمة **<u>أحياناً</u>** إذا كانت تتفق مع تفسيرك للحدث أحياناً وتختلف أحياناً أخرى.
٦. علامة (√) أسفل كلمة **<u>نادراً</u>** إذا كانت لا تتطابق مع تفسيرك للحدث إلا في أحيان قليلة جداً .

كما هو موضح في المثال التالي:-

م	العـــــــــــبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أحترم الأكبر مني سناً	√		
2	أذهب إلى المدرسة متأخراً			√
3	أسافر بالطائرة		√	

- آمل منك الإجابة على جميع العبارات
- ولاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، <u>*فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن حقيقة ما تفسر أنت به الأحداث*</u> وأن البيانات فقط لغرض البحث العلمي ، ولن تؤثر على مستواك الدراسي أو تقدير معلميك لك .

ولك جزيل الشـــــــــكر

الباحث

م	العبـــــــــــــــــــــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أشعر بالتوتر عندما أبدأ أي عمل			
2	أتوقع الفشل أكثر مما أتوقع النجاح			
3	أشعر أنني أقل قدرة من زملائي			
4	توقعي للنجاح منخفض			
5	اترك العمل قبل أن يكتمل			
6	أشعر بعدم القيمة			
7	أتعرض لمواقف إحباط			
8	أحاول مرات عديدة عندما أفشل			
9	أتجنب تحمل المسئولية			
10	أتوقع أحداث غير سارة			
11	أترك الأعمال تتراكم علي			
12	أحتاج توجيه الآخرين في كثير من أعمالي			
13	أفضل الاستماع أكثر من التحدث خشية الخطأ			
14	لا أستطيع إنجاز أعمالي في الوقت المحدد			
15	أستطيع السيطرة على ما يعترضني من مشكلات			
16	أشعر أن قدراتي منخفضة في كثير من المواقف			
17	أشعر بالتعب من أقل مجهود			
18	أفشل في التعبير عن رغباتي			
19	تنقصني الثقة بالنفس			
20	أتجنب الأعمال التي تبدو صعبة			
21	تحدث لي أشياء ولا استطيع ردها			
22	أستمر في بذل الجهد حتى انتهي من المهمة			
23	أعتقد أن النجاح بدون مساعدة الآخرين أمر صعب			
24	قدرتي على إقناع الآخرين برأيي محدودة			
25	أتجنب المشاركة في أي عمل خشية النقد			

			أتجنب مواقف التنافس	26
			يمكنني التخطيط لأعمالي بسهولة	27
			يشرد تفكيري	28
			أتجنب المشاركة في الأنشطة المدرسية خوفا من الفشل	29
			أقع في مشاكل كثيرة ولا اعرف السبب	30
			أشعر بضعف أدائي مهما بذلت من جهد	31
			أعتقد أنه لا أهمية لما أتعلمه	32
			يمكنني تصحيح أخطائي	33
			أشك في ما أفعل حتى يمدحه شخص آخر	34
			حماسي لأداء الأعمال المدرسية منخفض	35
			أحرص أن تكون علاقاتي مع زملائي في الفصل محدودة	36
			أعتقد أنني لن أكون ناجحا في المستقبل	37
			أعتقد أن بذل الجهد هو أساس النجاح	38
			أثق في قراراتي	39
			أحتاج إلى مساعدة الآخرين في أداء واجباتي المدرسية	40
			أشعر بآلام في جسمي عندما أبدأ أي عمل	41
			أستطيع النجاح في كل شيء بسبب ذكائي	42
			أتوقع أن المستقبل سيكون أسوأ من الحاضر	43
			أشعر أنه لا فائدة من بذل الجهد	44
			أتوقع الفشل مهما بذلت من جهد	45
			أخشى الحديث أو المشاركة في المناقشة خوفاً من الخطأ	46
			أحتاج إلى شخص أعتمد عليه	47
			أعتقد أن النجاح يعتمد على الصدفة والحظ	48

ملحق (5)

الخطاب الموجه للمحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور /   حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :-

لما يتصف به سعادتكم من خبرة وذخيرة علمية ولما تتصفون به من حب لتقديم العلم والخبرة للآخرين من منطلق أخلاقكم العالية ، تجدون أدناه مقياس وجهة الضبط (الداخلي - الخارجي) والذي أعده الطالب / محمد بن سعيد العلياني لاستخدامه في رسالته التي تحمل العنوان " وجهة الضبط والأسلوب المعرفي والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم " للحصول على درجة الماجستير من جامعة الطائف كلية التربية قسم علم النفس

تجدون مقياسين : 1 – مقياس وجهة الضبط

2 - مقياس العجز المتعلم

حسب التعريف التالي لوجهة الضبط " تفسير الفرد للأحداث فيكون خارجياً عندما يكون بناءً على مؤثرات خارجية ، ويكون داخلياً عندما يكون بناءً على ما يراه الفرد "

و التعريف التالي للعجز المتعلم "عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات في المواقف التعليمية أو تواجهه مواقف مؤلمة أو ضاغطة في الحياة مما يؤدي إلى تدني في دافعيته لإجراء استجابات تمكنه من تجاوز العقبات والتحكم في المواقف المؤلمة "

فالباحث حريص على الاستفادة من مرئيات سعادتكم حول تلك العبارات من حيث :

- مدى مناسبة صياغة عبارات المقياس للعينة .
- مدى مناسبة عبارات المقياس لقياس العجز المتعلم كما هو معرف
- سلامة الصياغة اللغوية .
- العبارة سلبية أو إيجابية .

ولكم خالص شكري وتقديري

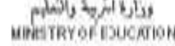
الباحث / محمد بن سعيد العلياني

ملحق (6)

خطاب إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم(بنين) بمحافظة جدة
(٢٨٠)
وحدة التخطيط و التطوير التربوي



الرقم : [illegible]
التاريخ : ٩/ ٤/ ١٤٣١هـ

شعبة : البحوث التربوية
المرفقات :

الموضوع : تسهيل مهمة باحث

أسم الباحث : **محمد بن سعيد بن سعد العلياني**
عنوان البحث : وجهة الضبط والأسلوب المعرفي والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم
الجهة : جامعة الطائف – كلية التربية
مجتمع البحث : طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات العلم
أداة البحث : ثلاثة مقاييس

سعادة / **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد:

بناءً على خطابوكيل جامعة الطائف رقم - وتاريخ - وموافقة وحدة البحوث والدراسات التربوية ، آمل مساعدة الباحث على تطبيق أداة بحثه مالم يكن هناك ما يمنع نظاماً ، علماً بأن الباحث يتحمل المسؤولية المتعلقة ببحثه .

وتقبلوا تحياتي ،،،،،،،،،،

مدير عام التربية والتعليم (بنين) بمحافظة جدة
عبد الله بن أحمد الثقفي

ص/ لوحدة التخطيط والتطوير